



HORIZONTES EDUCATIVOS

UTOPIÁS Y REALIDADES DE UN NUEVO SIGLO



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA | AÑO 2 | NÚM. 4 | JULIO-DICIEMBRE DE 2016
CULIACÁN, SINALOA, MÉXICO | DIRECCIÓN: **SILVIA EVELYN WARD BRINGAS**



LA CALIDAD Y LA INNOVACIÓN
¿UN DEBATE ESTÉRIL?

ADÁN LORENZO APODACA FÉLIX
OLIVIA JAZMÍN PACHECO APODACA
JESÚS JAVIER CASTRO GÓMEZ

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN
EN GRUPOS VULNERABLES

SERGIO CASTILLÓN RAMOS



LA TUTORÍA: PERSPECTIVA DE LA
INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ELIZABETH SIGALA MÉNDEZ



••••• HORIZONTES EDUCATIVOS

••••• UTOPIÁS Y REALIDADES DE UN NUEVO SIGLO



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA / AÑO 2 / NÚM. 4 / JULIO-DICIEMBRE DE 2016
CULIACÁN, SINALOA, MÉXICO / DIRECCIÓN: SILVIA EVELYN WARD BRINGAS



COMITÉ EDITORIAL

Dr. Ramón Rodrigo López Zavala

Profesor e Investigador
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Sinaloa

Dra. Ana Lucía Escobar Chávez

Profesora e Investigadora
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad Autónoma de Sinaloa

Dr. Fidencio López Beltrán

Profesor e Investigador
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Sinaloa

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Profesor e Investigador
Universidad Autónoma Indígena
de México

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

Profesor e Investigador
Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Abel Antonio Grijalva Verdugo

Profesor e Investigador
Departamento de Ciencias Sociales
y Humanidades
Universidad de Occidente

Dr. David Moreno Candil

Profesor e Investigador
Departamento de Ciencias Sociales
y Humanidades
Universidad de Occidente

Dra. Anajilda Mondaca Cota

Profesora e Investigadora
Departamento de Ciencias Sociales
y Humanidades
Universidad de Occidente

Dra. María del Socorro Aguayo Ceballos

Profesora e Investigadora
Instituto de Ciencias Sociales
y Administración
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Dr. Salvador Hernández Vaca

Profesor e Investigador
Universidad Pedagógica del Estado
de Sinaloa

Dra. Silvia Evelyn Ward Bringas

Directora Editorial
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

COLABORADORES

Corrección de estilo:

Dra. María Luisa Urrea Zazueta

Abstract:

M.E. Juan Pablo Contreras Barriga

Diseño:

Lic. Liz Marintia Araujo Ramos

Portada:

*Explanada de la Universidad Pedagógica
del Estado de Sinaloa (Culiacán)*

Horizontes Educativos. Año 2. Número 4. Julio-Diciembre 2016, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Castiza s/n Col. Cuauhtémoc, c.p. 80027, Culiacán, Sinaloa. Teléfono: 01 (667) 750-24-60 Fax: 01 (667) 750-24-61. revistacientifica@upes.edu.mx, evelyn.ward@upes.edu.mx. Editora responsable: Dra. Silvia Evelyn Ward Bringas. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-062414381200-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 16793, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Las suscripciones deben dirigirse a: Horizontes Educativos. Castiza s/n Col. Cuauhtémoc, c.p. 80027, Culiacán, Sinaloa. Las suscripciones tienen el siguiente costo anual: en la República Mexicana, 450 pesos, para el extranjero 70 Dls. US. Impresa por los Talleres de Ediciones del Lirio. Azucenas, San Juan Xalpa, Iztapalapa, 09850, Delegación Iztapalapa, México. D.F. Este número se terminó de imprimir el 30 de diciembre de 2016 con un tiraje de 1000 ejemplares.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en los temas educativos a través del sistema de "pares ciegos". Cuenta con computarización de "abstract". Se autoriza la reproducción de los artículos, siempre y cuando se mencione a los autores y a la Revista. El contenido y puntos de vista de los artículos son responsabilidad del (os) autor (es) y no expresan el punto de vista de los editores de la revista Horizontes Educativos ni de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

ÍNDICE

AÑO 2 NÚMERO 4 JULIO-DICIEMBRE 2016
REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN

• ARTÍCULO CIENTÍFICO

Presentación

ANISETO CÁRDENAS GALINDO

7

Editorial

SILVIA EVELYN WARD BRINGAS

11

La calidad y la innovación. ¿Un debate estéril?

Quality and innovation. A sterile debate?

ADÁN LORENZO APODACA FÉLIX, OLIVIA JAZMÍN PACHECO APODACA
Y JESÚS JAVIER CASTRO GÓMEZ

14

Análisis de la práctica docente de los formadores de profesores en el norte de Sinaloa

*Analysis of the practice teaching of trainers of teachers
in the north of Sinaloa*

MAYRA GUADALUPE APODACA FÉLIX

29

El proceso de alfabetización de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Una mirada desde los actores

*The literacy process of the Universidad Pedagógica del Estado
de Sinaloa. Seen from the actors*

MARÍA DE LOURDES IBARRA ALEJO, SERGIO ANDRÉS VALENZUELA IBARRA
Y FRESHIA CRISTAL CASTRO NAVARRETE

45

El proceso de alfabetización en grupos vulnerables

The process of alphabetization in vulnerable groups

SERGIO CASTILLÓN RAMOS

57

El proceso de alfabetización, un proyecto de servicio social en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis, Subsede Guasave

77

The process of literacy, a social service project in the Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis, Subsede Guasave

MAYRA ALEJANDRA CARRILLO LÓPEZ, ARTURO PÉREZ CHÁVEZ,
DANIEL CASTRO CASTRO, LAURA FÉLIX ACOSTA,
LUIS C. ZAMUDIO GONZÁLEZ Y UZIEL BAJO LUGO

La tutoría: perspectiva de la intervención en la educación superior

98

Mentoring: perspective of intervention in higher education

ELIZABETH SIGALA MÉNDEZ

Creencias de docentes en formación inicial sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza

113

Beliefs of teachers in initial training on the nature of mathematical knowledge and their teaching

SILVIA EVELYN WARD BRINGAS Y JESÚS MARIO ESPINOZA ROBLES

• RESEÑA

Escuela, educación y valores

138

SALVADOR HERNÁNDEZ VACA

Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora

144

MARÍA DEL ROSARIO SALMÁN

Guía para someter artículos a la revista

150

PRESENTACIÓN

Es muy grato presentarles el número 4 de *HORIZONTES EDUCATIVOS. UTOPIAS Y REALIDADES DE UN NUEVO SIGLO*, espacio creado por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, con la finalidad de socializar, dialogar, reflexionar y debatir temáticas educativas. Este número se dedica a la investigación educativa. Para ello, se exponen los avances de siete proyectos de investigación apoyados por el *Programa de Fomento a la Investigación Educativa (PROFIE-UPES 2015)* que coadyuvan con una de las actividades sustantivas de la Universidad. El objeto es responder académica y moralmente a las necesidades de la sociedad y de los ámbitos económico y político.

En el PROFIE-UPES 2015, la investigación educativa alcanza una valía docente con propósitos de formación. No sólo plantea afrontar la diversidad y lo problemático del conocimiento, sino posicionar la investigación en un lugar relevante en la formación de la identidad del profesorado. Esto se deriva de la observación crítica sobre la situación actual de la escuela, así como de la reflexión y análisis de las problemáticas a las que profesional y socialmente deben responder los profesionales de la educación. De esta manera, los docentes se convierten en líderes de las indagaciones y reconstrucciones del conocimiento establecido. En la actualidad, no debemos aislar la enseñanza de la investigación. Es necesario que concibamos la investigación educativa como representación y exploración de interpretaciones innovadoras del conocimiento construido. Por otra parte, aun cuando no obtengamos resultados relevantes en la investigación, lo sustancial es la naturaleza indagatoria y la actitud de saber más lo que deja la impronta de un auténtico profesor.

Así pues, posicionados en el compromiso de promover el análisis, el diálogo y la indagación desde diferentes perspectivas, *HORIZONTES EDUCATIVOS. UTOPIAS Y REALIDADES DE UN NUEVO SIGLO* está integrada por siete artículos y dos reseñas de libros. Abordan la investigación educativa a partir de diversas problemáticas. Dos artículos se refieren al estudio de las prácticas docentes de los formadores; otros tres reportan desde diferentes miradas el proceso de alfabetización; uno más asume como objeto de estudio el Programa de Tutorías institucional, y el último expone resultados en relación con la enseñanza de la matemática en primaria. Todos ellos son el resultado del esfuerzo de diecisiete autores que comunican los hallazgos conseguidos en la investigación educativa.

Los artículos inician con el trabajo de Adán Lorenzo Apodaca Félix, Olivia Jazmín Pacheco Apodaca y Jesús Javier Castro de Gómez, «La calidad y la innovación. ¿Un debate estéril?» Presentan el caso de noventa profesores (asesores académicos) de la UPES, Unidad Los Mochis, de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Preescolar y Primaria para Medio Indígena, así como de la Licenciatura en Intervención Educativa. Utilizando el vagabundeo y un cuestionario, logran, mediante un proceso de codificación abierta y segmentada, construir las primeras categorías; advierten un desplazamiento y la pérdida de poder explicativo de calidad educativa y la emergencia de la *innovación*.

El segundo artículo, «Análisis de la práctica docente de los formadores de profesores en el norte de Sinaloa», pertenece a Mayra Guadalupe Apodaca Félix. Realiza etnografía para observar las prácticas de 83 docentes de formación inicial de tres instituciones formadoras de docentes en el norte de Sinaloa, vislumbra una serie de imaginarios que hacen de la práctica docente disfuncional y poco efectiva; además, devela la necesidad de fortalecer la formación de docentes mediante otro modelo educativo.

En el artículo «El proceso de alfabetización de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Una mirada desde los actores», elaborado por el equipo de investigación integrado por María de Lourdes Ibarra Alejo, Sergio Andrés Valenzuela Ibarra y Freshia Cristal Castro Navarrete, se presentan las primeras categorías derivadas de la entrevista a profundidad, para analizar

la percepción sobre el proceso de alfabetización de 60 docentes en formación inicial. Entre los resultados, destacamos que la concreción del Servicio Social en el proceso de alfabetización implica algunas complicaciones. Unas son de orden institucional, otras están referidas por los estudiantes y unas más están incorporadas en las personas mayores de quince años que no han accedido al código escrito.

Continuamos con la contribución de Sergio Castellón Ramos, «El proceso de alfabetización en grupos vulnerables», quien mediante un estudio exploratorio limitado en el tiempo, y desde una perspectiva etnografía enfocada, aplicó a 18 adultos participantes entrevistas grupales e individuales a profundidad y observaciones en sesiones educativas, así como en espacios familiares. Entre sus hallazgos reportó que, aunque los adultos alfabetizados empiezan a incorporar los aprendizajes en la vida familiar y social, no necesariamente esto garantiza condiciones reales de inclusión social y mejoramiento de las condiciones de vida. Sin embargo, se evidencia el cambio de actitud de las personas en proceso de alfabetización hacia el reconocimiento de la sociedad.

El quinto artículo, «El proceso de alfabetización, un proyecto de servicio social en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis, subsede Guasave», de Mayra Alejandra Carrillo López, Arturo Pérez Chávez, Daniel Castro Castro, Laura Félix Acosta, Luis Zamudio González y Uziel Bajo Lugo, presenta el estudio de caso desarrollado con el propósito de aportar elementos teóricos y metodológicos claves en la implementación del programa de alfabetización como Servicio Social Universitario para alumnos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa; ofrecen los primeros resultados de la encuesta aplicada a 243, que les permitió identificar los factores que han complicado la participación de los alumnos en el proceso de alfabetización, entre los que se pueden mencionar la falta de recursos, la búsqueda del adulto y el tiempo.

Elizabeth Sigala Méndez firma el trabajo «La tutoría: perspectiva de la intervención en la educación superior», que compone el sexto artículo. La autora plantea las perspectivas de la intervención de la tutoría como apoyo académico en las Instituciones de Educación Superior; además, señala los

beneficios del programa de tutorías para los sujetos participantes, así como advierte acerca de los retos y desafíos de estos programas en la educación superior en México.

Silvia Evelyn Ward Bringas y Jesús Mario Espinoza Robles exponen las «Creencias de docentes en formación inicial sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza», con base en la interpretación y análisis de un cuestionario aplicado a 32 docentes en formación inicial de primaria en el inicio de un curso taller para fortalecer el conocimiento disciplinar en relación con las matemáticas. Entre sus resultados destacan respuestas ambiguas de los futuros docentes, pues aun cuando se identificó en aproximadamente la mitad de los participantes una concepción de las matemáticas como forma de pensamiento, todavía prevalece la visión idealista platónica que enfatiza en la memorización y el manejo de fórmulas.

Concluimos que la investigación educativa, como base del desarrollo profesional del docente, tiene sentido como creadora de competencias profesionales personales, como la autonomía, la crítica y la creatividad. De esta manera, el gran desafío para los formadores de docentes es formar para la vida, articulando la teoría con la práctica y promoviendo la reflexión y análisis del trabajo docente.

Este número finaliza con dos reseñas. Una, del libro *Escuela, educación y valores*, elaborada por el Dr. Salvador Hernández Vaca, y la otra, del libro *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora*, de Rodrigo López Zavala, a cargo de María del Rosario Salmán. Así pues, la invitación está abierta. Sean ustedes nuestros mejores críticos. Bienvenidos.

Educación, fuente de esperanza y transformación

DR. ANISETO CÁRDENAS GALINDO

Rector

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

HE HORIZONTES
EDUCATIVOS
... HORIZONTE V. DE LA TRANSICIÓN DE UN MUNDO OTRO

EDITORIAL

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, COMO ESTRATEGIA PARA ANALIZAR LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

HORIZONTES EDUCATIVOS. UTOPIÁS Y REALIDADES DE UN NUEVO SIGLO, reconoce la importancia de recuperar o construir temáticas educativas innovadoras. Su divisa es incidir en los procesos socioculturales, buscando siempre nuevas posibilidades de análisis sobre problemáticas educativas desde diferentes perspectivas. En este sentido, la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa fomenta la investigación educativa con la finalidad de promover la comprensión de los procesos educativos mediante posturas críticas, sustento teórico y rigor metodológico, pues el efecto de sus resultados y hallazgos coadyuva a repensar la formación inicial y el sentido de las prácticas educativas. Resulta muy satisfactorio entregar a nuestros lectores el número 4, que cumple plenamente con estos propósitos.

Esta edición aborda diversos matices de la problemática educativa en la formación inicial, que van de la descripción densa de las prácticas de los formadores de docentes, pasando por el análisis del Servicio Social Universitario, a través del proceso de alfabetización, recuperando las tutorías como herramienta para la formación integral en educación superior, a la caracterización de las creencias de los docentes en formación inicial sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza.

Iniciamos con el sentido innovador que le imprimen los formadores a sus prácticas, para lo que se reflexiona el debate entre calidad e innovación educativa en las prácticas de los formadores de docentes, el análisis de la práctica docente y la elaboración de una propuesta de formación de profesores que recupere lo trascendental de la profesión docente. No debemos negar que hoy se requiere un profesional académico mejor formado y con un espectro amplio de competencias profesionales, pues los procesos educativos que configuran las prácticas son lo suficientemente complejos para que no

sea fácil reconocer todos los factores que lo definen. Así pues, recuperar el pensamiento liberal, crítico y complejo, puede favorecer la reconstrucción de los nuevos paradigmas para la formación de docentes.

La realidad social actual pone de manifiesto el estado de vulnerabilidad de muchas personas, excluidas de la escolarización por diversas situaciones. En pleno siglo XXI, una de las problemáticas educativas en México es el analfabetismo. En Sinaloa, por ejemplo, hay más de 100 mil analfabetas. Este fenómeno es una veta para los futuros docentes, quienes, al mismo tiempo que retribuyen a la sociedad algo de lo que les brindó para su formación, profesionalizan su formación, objetivo fundamental del Servicio Social Universitario. A los alumnos de las instituciones formadoras de docentes esta realidad les ofrece la oportunidad de ayudar, al mismo tiempo que mejoran sus prácticas. Todo esto vuelve necesario voltear a alternativas que contribuyan a comprender y explicar las problemáticas en busca de soluciones más comprensivas y de dispositivos de intervención creativos e innovadores que transformen la realidad y mejoren la formación docente.

Los avances de investigación de los siete proyectos que integran este número reportan resultados y hallazgos en cuatro aspectos del quehacer educativo en la formación de docentes: las prácticas de los formadores, el proceso de alfabetización para el desarrollo del Servicio Social Universitario, las tutorías en educación superior y las creencias de los docentes en formación inicial. Estos objetos de estudio son, a su vez, un pretexto para que los autores profundicen en las perspectivas de investigación educativa.

Así, por ejemplo, construyen casos de estudio y realizan etnografía para describir las prácticas docentes de los formadores; analizar retos y desafíos del Servicio Social Universitario de los futuros docentes mediante el proceso de alfabetización; reflexionar acerca de las ventajas de los programas institucionales de tutorías como herramienta para la formación integral, así como caracterizar las creencias de los docentes en formación inicial sobre el conocimiento matemático y su enseñanza; por otra parte, proporcionan aportes especialmente esperanzadores para la formación integral de docentes recuperando la dimensión humana.

Las contribuciones que brindan los avances de investigación comprendidos en este número favorecen repensar algunas posturas teóricas. Por

ejemplo, en los procesos que fortalecen la formación integral, como el Servicio Social, la alfabetización y la tutoría; contribuyen a reflexionar las prácticas y la formación docente mediante una pedagogía multidimensional humanista como alternativas de la investigación educativa académica con gran potencial heurístico, que nos permiten recuperar rasgos identitarios trascendentes de los docentes: las prácticas, la ética profesional y la profesionalización. Más aún, favorecen la comprensión y explicación de la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Finalmente, un punto primordial a destacar es la manera en que los artículos muestran la importancia de vincular la investigación educativa con la formación y la práctica docente, ya que las indagaciones que se hacen directamente en los ámbitos educativos para la formación de docentes y que abordan diferentes dimensiones de la formación inicial generan evidencia empírica de las problemáticas y derivan en propuestas innovadoras de formación.

En un momento en que las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes están reflexionando y debatiendo las directrices para mejorar la formación inicial de docentes, en que las exigencias para el ingreso al servicio profesional docente por los nuevos requerimientos de la Reforma Educativa desbordan al docente en formación inicial, no dudamos en que las contribuciones incluidas en este número aportarán elementos para el diálogo, la reflexión y el debate sobre las prácticas educativas en la formación de docentes. Pensamos y esperamos, sin vacilación, que nuestros lectores sean nuestros mejores críticos.

SILVIA EVELYN WARD BRINGAS

DIRECTORA EDITORIAL

HORIZONTES EDUCATIVOS

UTOPIÁS Y REALIDADES DE UN NUEVO SIGLO

30 DE NOVIEMBRE DE 2016

LA CALIDAD Y LA INNOVACIÓN. ¿UN DEBATE ESTÉRIL?

QUALITY AND INNOVATION. A STERILE DEBATE?

ADÁN LORENZO APODACA FÉLIX, OLIVIA JAZMÍN PACHECO APODACA
Y JESÚS JAVIER CASTRO GÓMEZ

RESUMEN

Analizamos dos conceptos que, sin ser una producción epistémica de la tradición pedagógica y educativa, la influencia que han tenido en el funcionamiento de los modelos educativos en el mundo ha sido poderosa. Nos referimos a los conceptos de calidad e innovación educativa. El primero ha acompañado el devenir de modelos educacionales por lo menos en las tres últimas décadas y los ha hecho funcionar bajo su racionalidad. El segundo está siendo más adjetivo, pero no por ello de menor influencia; su operación está impulsando con mucho vigor las prácticas educativas en muchas partes del planeta. Empezamos con una importante referencia evocativa referida al poder de las palabras. Acto seguido, analizamos el concepto de calidad educativa. En la tercera y última parte exponemos el concepto de innovación educacional y mostramos algunos asomos desde los referentes de los profesores de una universidad pública mexicana ubicada en el estado de Sinaloa. Mostramos el caso de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Los Mochis. Participaron 90 profesores, asesores académicos de la Licenciatura en Educación Primaria, la Licenciatura en Educación Preescolar, la Licenciatura en Intervención Educativa y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Utilizamos las técnicas del vagabundeo y el cuestionario. Realizado el proceso de codificación abierta y segmentada, procedimos a la construcción de las primeras categorías. De esta manera, logramos advertir un desplazamiento y la pérdida de poder explicativo del concepto de calidad educativa y la emergencia del concepto de innovación, concepto en el que se inspiran los reformadores actuales de la educación en el mundo.

PALABRAS CLAVE: Poder, calidad educativa, innovación educativa.

ABSTRACT

In the present article we analyze two concepts that, without being an epistemic production of the educational and educational tradition, the influence they have had on the functioning of educational models in the world has been very powerful. We are referring to the concepts of quality and educational innovation. The first, has accompanied the development of different educational models at least in the last three decades and has made them work under its rationality. The second, is being more adjective but not of less influence, its implementation is driving vigorously educational practices in many parts of the world. We

begin with an important evocative reference referring to the power of words, we next analyze the concept of educational quality, and in the third and last part we expose the concept of educational innovation and show some aspects from the referents of the teachers of a Mexican public university located in the state of Sinaloa. We show the case of the Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) Unidad Los Mochis, participated 52 teachers, academic advisors of the Bachelor in Primary Education, Bachelor in Pre-school Education, Bachelor in Educational Intervention and Bachelor in Pre-school and Primary Education For the Indigenous Medium. We used the techniques of the vagabond and the questionnaire, once the process of codification open and segmented, proceeded to the construction of the first categories. In this way, we are able to notice a displacement and the loss of explanatory power of the concept of educational quality and the emergence of the concept of innovation, a concept in which today's reformers of education in the world are inspired.

KEYWORDS: Power, educational quality, educational innovation.

INTRODUCCIÓN

Si hay un campo de la actividad humana que dé cabida en sus reflexiones y prácticas a numerosos conceptos, ese es el educativo. En efecto, a él llegan estructuras conceptuales de distintas ciencias, disciplinas o ramas del saber. Algunos se instalan por determinado tiempo de una manera fugaz y otros llegan al campo educativo de manera permanente. En ambos casos, los conceptos fugaces y los estacionarios cumplen un importante rol orientador de las prácticas educacionales y marcan su impronta sobre los sujetos interactuantes en el entorno escolar. En el caso de la pedagogía, los conceptos estacionarios se denominan universales pedagógicos y dan un soporte para el análisis de corte histórico. En el caso de los conceptos fugaces, sólo se les recuerda como experiencias modísticas que impactaron levemente los rumbos de los modelos educativos que patrocinaban con sus ideas. Esta incorporación no es casual. El campo educacional tiene entre sus características ser laxo, penetrable y además extremadamente incorporativo. Todo esto constituye la idea de hacer escuela.

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre un concepto que se está empleando con mucha propiedad en los ambientes educacionales. Nos referimos al concepto de innovación educativa. En su nombre se habla de educación innovadora, aulas innovadoras, modelos innovadores,

profesores innovadores o ambientes de aprendizaje innovador. Todo mundo refiere en el plano educativo el concepto y pocos tienen una percepción precisa del mismo.

Para una mejor comprensión de las ideas expresadas, el documento está organizado en tres partes diferenciadas. La primera parte, con ejemplos traídos desde el plano de la literatura, analizamos lo que acá hemos denominado el poder de la palabra. Justamente, eso es lo que pretendemos demostrar: cómo las palabras usadas en educación poseen un enorme poder.

En el segundo apartado abordamos el concepto de calidad educativa. Señalamos que se ha empleado en muchos sectores y también en el plano educativo y que los expertos de este último campo lo refieren como un concepto demasiado agotado y, por tanto, susceptible de dar paso a otro concepto, que está teniendo una vigencia explicativa mayor, como es el de innovación.

La tercera y última parte la dedicamos a plantear el concepto de innovación como la clave. Señalamos de él que en la medida en que se comprenda y traduzca a la práctica moverá las inercias domiciliadas en los espacios educativos. Se presentan también resultados parciales de investigación, en los cuales se referencian concepciones intuitivas de innovación en los asesores académicos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis.

EL PODER DE LA PALABRA

En una interesante obra denominada *Lecciones de los maestros*, el novelista francés George Steiner (1989) explica con maestría argumentativa cómo la oralidad de los maestros constituye gran parte de la historia de los sistemas educativos. En esa tesitura, le confiere un alto poder persuasivo a la palabra del docente respecto a sus alumnos y señala con contundencia que todo está en la lección, en lo que se dice y en la manera como se dice.

Nietzsche (2007), en *Así hablaba Zaratustra*, nos explica como éste se fue diez años a las montañas a meditar y preparar su discurso para formar al *superhombre*. El regreso estaba pensado para que a partir de la meditación

hecha palabra pudiera persuadir a las personas y formar al superhombre, que era su máximo anhelo.

Mientras que Gabriel García Márquez (2010) cita el inmenso poder del lenguaje al referirse a que cuando era niño y tenía doce años estuvo a punto de ser atropellado por un señor en una bicicleta; a punto de suscitarse el percance, escuchó que el cura del pueblo gritó: *¡cuidado!* Ambos reaccionaron con rapidez y el atropellamiento no sucedió. El cura del pueblo, con solvencia, le dijo mientras pasaba a su lado: *¿se fija en el poder de la palabra?*

Por su parte, Prudenciano Moreno y Gabriela Soto (2005) se preguntan con incredulidad cómo un concepto gestado en el mundo de la empresa, como es el de las competencias, está haciendo funcionar muchos modelos educativos en el mundo. Con ello se demuestra una vez más el poderoso influjo que tienen las palabras en la vida de las personas.

Susan Langer señala en el libro de Geertz (1996), *La interpretación de las culturas*, que cuando estalla en el paisaje científico una idea muchos se adhieren a ella, porque de pronto irrumpe con gran fuerza que vuelve irresistible su atracción. Esa explosión de la gran idea logra muchos prosélitos. Conforme va pasando el tiempo, esa idea va desapareciendo y con ella el influjo que en un tiempo tuvo, pero esa ideación poseyó la gran capacidad de aglutinar a muchas personas en torno de ella.

La historia nefasta, que las ciencias sociales se ha encargado de traernos en ese recuento de corte histórico, muestra la manera como el gobierno alemán encabezado por Adolfo Hitler tenía un aparato de publicidad con el que persuadía a los alemanes de que ellos eran el pueblo más poderoso del planeta y que a los que no fueran como ellos había que exterminarlos mediante las concentraciones masivas que se dieron para cumplir tal encomienda en los campos de concentración en el territorio alemán.

Este breve y atropellado recuento nos coloca en la tesitura de empezar a pensar el fenómeno desde el plano educacional. Desde ahí es posible advertir que la labor de la institución escolar está llena también de persuasiones, acciones en las cuales la palabra ha jugado un papel decisivo en los procesos de constitución de la escuela. La palabra de los maestros ha sido determinante para configurar las características de las personas que acuden a los recintos escolares a recibir educación. Notables maestros se han encargado

de moldear la personalidad de los alumnos, todo a partir de la palabra en forma de consejo.

Si hay un espacio que da cabida a muchas ideas es la escuela. Por su propia naturaleza de institución social, ésta no puede estar cerrada a los influjos del entorno. Las cuestiones que se debaten en la sociedad llegan a la escuela como ideas y ahí se analizan, se establecen o rechazan, pero toda esa forma de pensar pasa por la escuela, y en muchos casos por la vía de la imposición.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Un concepto que podemos afirmar como universal es la calidad. En su nombre y representación se han creado las mejores cosas en el mundo. Hay calidad en todos los aspectos de la vida humana. Éste tiene concepto una acepción positiva, fuertemente ligado con lo bueno y desecha por su naturaleza lo malo.

En la industria automotriz, en la de ropa, en la de bebidas y calzado, sólo por citar algunos rubros del quehacer humano, está presente el discurso referido a la calidad. Según Eco (2007), esta discusión viene de los antiguos griegos, quienes, al crear el concepto de *kalokagathia*, señalaban con insistencia que las cosas debían ser útiles y buenas. Este concepto es uno de los referentes más antiguos de calidad.

Debemos reconocer que en las circunstancias actuales el concepto de *calidad* resulta complejo y de difícil definición. En todos los aspectos de la actividad humana se alude a él. Por tanto, hay tantos significados de calidad como autores haya sobre la temática. Es un concepto polisémico. En el ámbito educativo, a pesar de recibir muchas críticas de ciertos sectores de la sociedad, el concepto se ha instalado ahí desde hace por lo menos tres décadas. En el caso mexicano, se ha explotado hasta la saciedad. La Secretaría de Educación Pública impulsó un programa denominado Escuelas de Calidad, acción con la que se pretendía colocar en la ruta de ese concepto a las escuelas de educación básica mexicanas.

En el caso del bachillerato, la reforma emprendida en ese nivel pregona-ba en demasía que ese sector debería proporcionar al estudiantado una

educación de calidad para ponerlo a tono con las exigencias de formación del siglo XXI. Ese fue uno de los puntos nodales de ese proceso de cambio implementado hace casi ya una década.

Para el caso de la educación superior, también se pregona que ésta debe ser de calidad y junto a esas declaraciones no son pocos los eventos académicos que se realizan, en los cuales el tema de la calidad está presente. Así, tenemos que en todos los casos el concepto ha servido de inspiración para hacer funcionar el modelo educativo mexicano, pues se han organizado foros, talleres, simposios, seminarios o espacios académicos en los que el concepto de calidad es nodal.

En las dos últimas décadas del siglo pasado, dos importantes figuras de la escena educativa mexicana propusieron al paisaje educacional sus conceptos de calidad. Silvia Schmelkes (1994) afirmaba que la calidad partía de reconocer que había problemas y que ésta se constituiría cuando con acciones efectivas se buscara la solución a esos problemas. Más aún, don Pablo Latapí (1998), viejo pionero de la investigación en educación en el país, sostenía la idea de que una educación de calidad era aquella que debía poner a pensar a los mexicanos en su situación.

Si bien estos son sólo dos referentes de la significación del concepto de calidad en educación, no son los únicos. El concepto se ha usado en el sistema educativo mexicano desde hace por lo menor dos décadas. Por los resultados en el funcionamiento del modelo, se tiene la suficiente certeza de que el concepto benefició muy poco con los resultados, apenas alentadores, de su funcionamiento. De ahí la necesidad de pensar en otro concepto más a tono con las circunstancias actuales.

LA INNOVACIÓN

En los modelos educativos europeos que siguen tomándose como importantes referencias explicativas y comparativas, se sostiene la idea de que el concepto de calidad es uno ya muy usado y que está agotado. En su lugar, está emergiendo con mucho vigor explicativo el concepto de *innovación*. En esos círculos académicos ya poco se cita la calidad de la educación; hoy,

se ha colocado la innovación. Se señala desde esos contextos que los sistemas educativos y universitarios deben estar en permanente innovación, so pena de que se les juzgue como modelos educativos obsoletos. En suma, el concepto de innovación desplazó ya al de calidad de la educación por la vía de los hechos.

Desde ese mismo contexto, más allá de nuestras fronteras Jaume Carbonel (2005) sostiene que innovar es una aventura que debe vivirse por los actores educativos, y sería bueno como aventura investigativa indagar la manera en cómo viven esa aventura desde los distintos planos educativos los sujetos interactuantes en una institución educativa. Vale la pena señalar que, al igual que la calidad educativa, el concepto de innovación es sumamente complejo, pues implica distintas aristas para su análisis y reflexión. Por eso, no es casual que haya sentidos interpretativos diversos cuando se trata el tema de la innovación educativa.

Moschen (2009) diferencia cinco niveles o estamentos desde los cuales se puede presentar la innovación. En primer término, la concibe como un producto que emana de una manera brillante y mágica, idea que se instala en los referentes institucionales y determina las interacciones de los elementos interactuantes en la institución. Concibe en un segundo plano la innovación como un proceso que es resultado de un proyecto de trabajo, cuya finalidad es la transformación. En este caso, se emprenden acciones con ciertos visos de novedad, pero su finalidad es operar un cambio en la institución a partir de las acciones emprendidas.

La tercera acepción del concepto de innovación la refiere como la incorporación de nuevas tecnologías que se distinguen por ostentarse de *último modelo* en la práctica educativa. Es decir, desde esta racionalidad, cuando un profesor esté haciendo uso de los más sofisticados equipos tecnológicos, está innovando. Una acepción más del autor asevera que la innovación debe llegar desde fuera y estar ligada a la presencia e influencia de expertos en la escuela, que son los factores más importantes para operar el cambio en las instituciones educativas. La quinta y última concepción, desde la lógica de este autor, indica que la innovación también puede consistir en los ensayos educativos capaces de orientar las prácticas en los recintos escolares.

METODOLOGÍA

En esta investigación explicaremos el sentido innovador que le imprimen a sus procesos de intervención pedagógica los asesores académicos de la UPES, Unidad Los Mochis. En cumplimiento de tal propósito, la perspectiva cualitativa es la más pertinente para desarrollar la tarea heurística y responder tanto la pregunta de investigación como los objetivos.

El método estudio de casos

Se seleccionó el método estudio de casos. Aplicado a la investigación, permitió construir referentes sobre el sentido innovador que imprimen a sus procesos de intervención pedagógica los asesores académicos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. El método posibilita la representación del mundo como los propios sujetos y el investigador lo viven, experimentan y explican. De ahí que adquiere rasgos fenomenológicos. En tal sentido, Mckernan (1999) indica que un estudio de casos es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, y que incluye el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación. Además, precisa que un estudio de casos educativo es un análisis formal de la vida en el aula.

El estudio de casos informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento en un periodo prolongado, contando la evolución de un relato o historia; al narrarlo, explicarlo, se valoran y utilizan todos los recursos de la perspectiva cualitativa. Seleccionamos el método de estudio de casos múltiples porque el cuerpo de asesores académicos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa es un caso que posee muchas aristas para su análisis. Con este método, creemos que podemos dar cuenta del sentido innovador que le imprimen a sus procesos de intervención pedagógica.

Técnicas e instrumentos

El vagabundeo es una técnica que antecede al trabajo de investigación. Como su nombre lo indica, implica hacerse presente en el escenario en el que

se hará la investigación. En este caso, consistió en *vagar* por los pasillos y las aulas de la UPES Los Mochis, espacio en el cual se encontraban las unidades de análisis, con el objeto de ubicarlos para la aplicación del cuestionario.

El cuestionario es una de las técnicas más usadas en ciencias sociales. En esta primera parte del proyecto de investigación, la aplicación del cuestionario permitió construir las incipientes categorías de análisis con los testimonios incorporados en el documento por los asesores académicos. Diseñamos un cuestionario con siete preguntas, cuatro de las denominadas en los anales de la investigación como biográficas, porque apelan a circunstancias de la vida de la persona o personas investigadas. Una pregunta fue de experiencia, en razón de que alude a las vivencias de los sujetos de investigación; una de juicio, porque sondea los juicios construidos, y una de conocimiento, en la cual interesa conocer qué saben las unidades de análisis sobre el tema que se investiga. Revisado el cuestionario, lo aplicamos a los asesores académicos de las distintas licenciaturas de la UPES, Unidad Los Mochis.

Sujetos participantes

Participaron 90 profesores de las licenciaturas en Educación Primaria, en Educación Preescolar, en Intervención Educativa y en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, a quienes les aplicamos el instrumento de recolección de datos. Agrupamos los cuestionarios por cada una de las licenciaturas. Realizamos un proceso que en investigación se conoce como codificación segmentada; consiste en tomar para su análisis segmentos de las expresiones de los sujetos participantes en la investigación. Terminado este proceso, procedimos a estructurar las incipientes categorías.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Una asomada al referente innovador de los profesores de la UPES, Unidad Los Mochis

En la investigación educativa, las categorías son útiles porque permiten agrupar el enorme caudal de datos que desde la realidad empírica vamos recolectando. Estas construcciones reconocen que los datos adquieren mayor sentido

a partir de agruparlos en bloques explicativos más compactos. En este trabajo daremos cuenta de dos de las categorías construidas: *la impresión intuitiva de lo nuevo* y *la concepción divergente del concepto de innovación*.

La impresión intuitiva de lo nuevo

La práctica docente por su naturaleza tiende a ser impactada de manera determinante por acciones impregnadas de lo rutinario. En razón de ello, la imagen que se ha construido del maestro es la de una persona, hombre o mujer, que está frente a un grupo de alumnos impartiendo conocimientos que deben aprender.

Sin embargo, también por su naturaleza, la práctica docente está abierta a la incorporación de novedades. Aun sea el profesor más tradicionalista, la inercia de la acción docente y las demandas que el trabajo con el conocimiento genera, por lo menos le lleva a intuir que algo nuevo debe incorporarse para transformar las prácticas educacionales.

Esta categoría se denominó la intuición de la novedad, porque los docentes de esas licenciaturas, aun sin saber para qué debe estar presente lo nuevo en sus aulas, le confieren a ésta la posibilidad de una manera intuitiva que esté ahí. Veamos los testimonios en el cuestionario.

(JV/F/15): Es la introducción de algo nuevo con el fin de una mejora educativa.

(JP/M/9): La búsqueda constante de un nuevo conocimiento.

(AG/F/7): Es buscar hacer algo nuevo e ingenioso que salga de lo cotidiano, lo que lo lleva a convertirse en algo atractivo para los demás.

(EL/F/18): Crear no sólo algo novedoso, sino que inquiete, que avance, que haya construcción y un cambio permanente.

(GAG/F/17): Es buscar caminos nuevos y distintos de enseñanza aprendizaje. Estrategias distintas.

(NEO/F/16): Realizar acciones en las cuales los alumnos puedan hacer cosas nuevas.

(TGS/F/11): Realizar, elaborar, hacer algo nuevo, o bien rediseñar desde mi perspectiva alguna didáctica ya establecida.

(HG/M/10): Cualquier proceso de práctica abarcativa. Nuevo o novedoso...

(XL/F/9): Encontrar nuevos métodos de enseñanza, logro de aprendizajes diversos mediante diferentes medios, apoyo de recursos y materiales.

(CM/M/2): La creación o implementación de alguna novedad con el fin de generar cualquier beneficio.

(FC/F/6): La creación de un producto nuevo.

(SV/M/6): Realizar las cosas de otra forma, no tradicionalista, despertar el interés y apatía [sic] hacia algo, implantando nuevos métodos e instrumentos.

(DAR /F/5): Es poner en práctica estrategias, aprendizajes que se caracterizan por contener información nueva.

Es importante resaltar en esto que hemos denominado asomo investigativo como una de las características que le hemos puesto en este texto al concepto de innovación es su complejidad. Los profesores en análisis están lejos de tener en sus referentes un concepto de innovación con las connotaciones epistémicas que oriente sus prácticas; por lo contrario, es una versión demasiado intuitiva la que manifiestan en la incursión investigativa; además, cabe señalar que sus intuiciones son discordantes entre ellos y más aún de las ideas de Carbonel (2005) y de los niveles establecidos por Moschen (2009), pues un acto educativo innovador deja poco espacio para la intuición, ya que su fin es la transformación.

La concepción divergente del concepto de innovación

La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa posee, como todas las Instituciones de Educación Superior (IES), un modelo educativo que dé sentido a su quehacer. En ese documento se estipulan las directrices que hacen funcionar la universidad; ahí está el concepto y la significación que debe darse a la innovación en las prácticas de intervención de los asesores académicos. Hemos denominado de esta forma a la categoría porque en el instrumento de recolección de datos hay notables divergencias en el concepto de innovación que han construido en sus referentes los profesores de la UPES, Unidad Los Mochis. Veamos esas concepciones incorporadas en las respuestas al preguntarles qué era para ellos innovar.

(JV/F/15): Es pensar, cuestionar y autoevaluar la práctica docente; es conocer a los alumnos y propiciar que, en sus individualidades y diversidad, piensen, reflexionen los contenidos. Las estrategias de enseñanza innovadoras se derivan de ello.

(JP/M/9): Atreverme a poner en práctica alguna idea descabellada, hacer alguna idea de manera diferente, retomar alguna actividad y plantearla de una manera diferente a como he trabajado.

(AG/F/7): Emprender, dar el extra, poner un sello personal en lo que se hace, siempre pensando en el alumno y en su proceso de crecimiento, es decir, de mejora.

(EL/F/18): Es la capacidad de crear y transformar las prácticas, en nuestro caso, educativas, con la finalidad de posibilitar mayores aprendizajes.

(GAG/F/17): De lo que estoy haciendo, hacerlo mejor, más dinámico, práctico, con el propósito de movilizar saberes y generar aprendizajes significativos.

(NEO/F/16): Transformar aquello que se ha vuelto rutinario.

(TGS/F/11): Innovar es el proceso por el cual el conocimiento o los saberes llegan a tener un sentido práctico y nuevo.

(HG/M/10): Crear, investigar.

(XL/F/9): Buscar estrategias adecuadas para que todos mis alumnos accedan al conocimiento, ocuparme en asegurar que todos aprenden con gusto e interés.

(CM/M/2): Crear o transformar algo que permita un mayor conocimiento o reforzamiento de un tema en particular.

(FC/F/6): Darle un giro a la praxis con un sello personal. Una praxis educativa innovadora es aquella que se muestra fuera de la norma de una pedagogía común.

(SV/M/6): Es realizar una intervención pedagógica desde el profesor investigador, quien toma en consideración el diagnóstico de sus alumnos para realizar el diseño de estrategias, adoptando una actitud responsable ante el compromiso que tiene con la sociedad que atiende.

(DAR /F/5): Hacer cosas nuevas, salir de la rutina. Realizar prácticas interesantes en la que los niños sean capaces de analizar y reflexionar sobre sus propios aprendizajes.

(SE/F/4): Es diseñar un proyecto el cual despierte el interés del individuo a lo nuevo, novedoso, creativo. Poner un toque diferente a lo que se realice.

(JA/M/12): Provocar saberes con diferentes estrategias de enseñanza y lograr que el aprendizaje sea significativo.

(CA/F/20): Diseñar algo nuevo, siempre y cuando este resultado sea positivo.

Una de las principales inferencias que se hacen al analizar estos testimonios es que los profesores no han leído el documento normativo en el que se estipula el sentido que deben dar a sus procesos de intervención pedagógica. Esto hace que las definiciones de innovación revelen cierto sentido definitorio anárquico, proceso realizado desde cada uno de los referentes y las concepciones individuales que poseen los asesores académicos.

Prueba también esa divergencia conceptual que por la UPES no se ha trabajado el concepto de innovación que debe prevalecer desde la racionalidad institucional, como lo señala el primer nivel de innovación establecido por Moschen (2009). Así pues, encontramos que no hay un criterio orientador de las prácticas de los profesores en sus procesos de intervención pedagógica. Esta situación es motivo de reflexión, sobre todo en una institución que debe formar de la mejor manera a los profesionales de la educación, pues trabajarán en las aulas con las futuras generaciones de este país.

CONCLUSIONES

Hecha esta reflexión sobre los conceptos de calidad educativa e innovación educativa, resulta claro que los actores educativos deben analizar con mayor profundidad la estructura conceptual o cuerpos de conceptos con los que trabajan. En el nombre de la innovación se diseñan las más avanzadas estrategias para enfrentar los desafíos que implica ser un educador en estos tiempos, pero pocos le dan la significación exacta al concepto.

Falta discutir más formalmente el concepto y lograr una buena traducción del mismo a la práctica educacional real. Sólo de esa manera se podrán enfrentar desde las instituciones educativas las demandas que se plantean a los educadores del siglo veintiuno. Los profesores no deben ser sólo testigos morales de los cambios que se están generando en el plano social. Las exigencias

plantean convertir las aulas en espacios de experimentación. Sólo de esa forma trabajaremos según las necesidades educativas del siglo. En tal tesitura, el concepto de innovación debe ser un importante aliado para hacer una educación más acorde a las necesidades que tiene la sociedad.

Los profesores innovadores deben comprometerse con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en sus aulas. Deben también tener las capacidades para promover en sus alumnos el manejo de por lo menos tres idiomas para hacer lecturas de los mundos en que interactuarán. Deben, además, manejar con solvencia epistémica las actuales teorizaciones sobre los objetos de conocimientos que traten. Deben, de la misma manera, despertar el aprecio por las cosas de la naturaleza. Se trata de que con las competencias se forme al ciudadano de clase mundial, entendido esto como formar personas para que puedan vivir y trabajar en cualquier parte del mundo, tarea en la que la innovación puede aportar sustanciales orientaciones.

REFERENCIAS

- Carbonel, J. (2005). *La aventura de innovar*. Madrid, España: Taurus.
- Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Madrid, España: Lumen.
- García, M.G. (2010). *Yo no vengo a decir un discurso*. Madrid, España: Mondadori.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- Moreno, M.P. & M.G. Soto (2005). *Una mirada reflexiva y crítica al concepto de competencias*. Guadalajara, Jalisco: Educar.
- Moschen, J.C. (2009). *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Nietzsche, F. (2007). *Así hablaba Zaratustra*. Valladolid, España. MAXTOR.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. Guanajuato, México: SEP.
- Steiner, G. (1989). *Lecciones de los maestros*. Madrid, España: Siruela.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

Adán Lorenzo Apodaca Félix. Maestro normalista, doctor en Educación, profesor investigador de la UPES, Unidad Los Mochis. Investigador registrado en el Programa *DELFIN* con identificación 05416. Es director de una primaria Línea de investigación: Prácticas y desarrollo profesional docente.

Correo: <culpos01@hotmail.com>.

Olivia Jazmín Pacheco Apodaca. Asesora académica por honorarios de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. Línea de investigación: prácticas y desarrollo profesional docente.

Correo: <jazmín@hotmail.com>.

Jesús Javier Castro Gómez. Estudiante de posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. Línea de investigación: prácticas docentes y procesos de intervención pedagógica,

Correo: <cellely@hotmail.com>.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE PROFESORES EN EL NORTE DE SINALOA

ANALYSIS OF THE PRACTICE TEACHING OF TRAINERS OF TEACHERS IN THE NORTH OF SINALOA

MAYRA GUADALUPE APODACA FÉLIX

RESUMEN

El objetivo principal consiste en presentar los resultados parciales encontrados en la investigación educativa *La práctica docente de los formadores de profesores en el norte de Sinaloa*, que se desarrolla en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Los Mochis, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) Los Mochis y la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF), porque estas escuelas son las que tienen el estatus de formadoras de docentes en este contexto geográfico de Sinaloa. El objetivo general de la investigación es analizar la práctica docente de los formadores de profesores en el norte de Sinaloa, con la finalidad de construir una propuesta formativa que contribuya a elevar la calidad educativa en estas instituciones. La pregunta rectora es: ¿cuáles son los factores fundamentales para una formación y práctica docentes que logre elevar la calidad educativa? El enfoque de trabajo es desde una mirada cualitativa, utilizando la etnografía como referente central. Entre las técnicas, destaca la observación prolongada en los contextos educativos mencionados, como la herramienta principal con que se obtienen los datos. Otras técnicas empleadas son la entrevista, la encuesta y los diarios de campo. De los resultados parciales, derivados del trabajo de campo, se construyeron algunas categorías que denominamos impuntualidad de los formadores de profesores, la exposición, como recurso central de la práctica docente de los formadores de profesores; la práctica docente: los imaginarios inadecuados que se trabajan en clase y práctica docente de sentido común. Se vislumbran imaginarios que hacen de la práctica docente en el norte de Sinaloa disfuncional y poco efectiva. Más aún, develamos la necesidad de fortalecer la formación de docentes mediante otro modelo educativo, porque el que tenemos no corresponde a los tiempos que se viven. Para ello, en este trabajo se pretende construir un nuevo modelo de formación, que incluya más elementos desde otra racionalidad, no sólo la del conocimiento, sino elementos teóricos, pero sobre todo una formación más humana.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, formación docente, profesores, educación.

ABSTRAC

The present work aims to bring the reader the partial results, found in the so-called educational research «The teaching practice of trainers of teachers in the North of Sinaloa, which develops in the UPES Los Mochis, the CAM Los Mochis and the Experimental Normal School

de El Fuerte (ENEF), strong, because these schools, because they have the status of training of teachers in this geographical context of the State». The general objective of the research is to analyse the teaching practice that trainers of teachers perform in the North of Sinaloa. In order to carry out a proposal that contributes to raising the quality of education in these institutions. Similarly the guiding question is what are the fundamental factors for training and teaching practice that manages to raise the quality of education? They are also evident and no less important some specific questions that revolve around this. Work is a qualitative, using the central bench mark ethnography, using observation in educational contexts mentioned above, as the main tool with which they obtained data. Another technique of relevance is the interview, survey and field journals. It is necessary to point out that there are already, partial results of the fieldwork, where some categories that we call; tardiness of trainers of teachers, the exhibition is built: as a central resource for the teaching practice of trainers of teachers, teaching practice: in appropriate imagery working in class and teaching practice of common sense. In this sense is velum and a series of imaginaries that make the teaching practice in the North of Sinaloa, which is dysfunctional and ineffective. And that needs to be streng the ned through another educational model in the formation.

KEYWORDS: Teaching practice, teachers, teacher training and education.

INTRODUCCIÓN

La escuela es una institución social de significativa importancia, como la familia u otras sociedades que ayudan en la educación de las personas. Primero, porque en ella se pueden aprenden distintos campos disciplinares del conocimiento, como las ciencias, la biología, la química, las matemáticas, se aprenden cuestiones valorales, se aprenden procesos complejos como la lectura y la escritura; en fin, se aprende a convertirnos en personas con un capital cultural interminable. Es por eso que la escuela es una institución necesaria para las personas, ya que cambia formas de ser y de hacer y se llega a la perfección de la persona en muchos ámbitos de la vida.

Ya Santos (2006) argumentaba también que la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no sólo depende de la voluntad de cada uno de sus integrantes, sino que exige estructuras que la hagan viable y una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

Por tanto, se debe poner especial atención en el trabajo de las escuelas y sus objetivos, ya que los tiempos en que nos encontramos están modificado sus formas de trabajo. En ese sentido, Fullan y Hargreaves (2000)

argumentan que «los docentes tienen clara conciencia de que su tarea se ha modificado mucho en los pasados diez años más o menos. La enseñanza ya no es lo que fue. Las expectativas se han intensificado, las obligaciones se han hecho más difusas...»

Y con este referente, se vuelve necesario conocer el trabajo de las escuelas formadoras de docentes, ya que en nuestro país esa es la sugerencia de los organismos internacionales, debido a que estas escuelas no han tenido muchos cambios desde sus inicios a la fecha.

En México, las escuelas formadoras de docentes tienen su inicio en 1922 con la creación de la Escuela Lancasteriana, hasta llegar a las reformas que hoy han hecho de las escuelas normales el resultado de diversas políticas, programas y acciones educativas, con el fin de mejorar el trabajo docente.

En esa tesitura, se plantea un análisis de la práctica docente que desempeñan los profesores en el norte de Sinaloa. Para ello, es conveniente resaltar que la práctica docente es un entramado de elementos que pone en juego el profesor para concretar los procesos de enseñanza aprendizaje. Si nos situamos en el origen de la práctica docente, debemos repasar primero lo que ha sido la profesión y formación docente en nuestro país.

Profesión y práctica docente

La profesión docente a lo largo de la historia ha ido llevando a cuestras un déficit de consideración social que deriva de algunas características de trabajo, que lo relacionan más a ocupaciones que a una verdadera profesión, por lo que es necesario empezar distinguiendo qué es un profesional y un profesionista. Un profesional es aquella persona que puede brindar un servicio o elaborar un bien, garantizando el resultado con calidad de excelencia. Por tanto, un profesional es quien ejerce una profesión (un empleo o trabajo que requiere de conocimientos formales y especializados), y para convertirse en un profesional una persona debe cursar ciertos estudios universitarios y contar con un título que sustente los conocimientos adquiridos. Por otro lado, un profesionista es quien tiene una responsabilidad especial, por así decirlo, y que éticamente está obligado a actuar congruentemente con su profesión.

De esta distinción, es importante señalar que, de acuerdo con nuestro contexto histórico, las reformas educativas y las transformaciones que se están suscitando en materia educativa exigen un profesional de la educación competente, habilitado y cualificado que dé las respuestas educativas requeridas en las escuelas y que recupere los espacios ganados en el pasado y que al parecer estamos perdiendo. Si retrocedemos a lo que ha sido llamada la época de oro de la educación en México, a principios del siglo XIX, ser maestro o profesor era un *gran honor, un verdadero privilegio*, que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso.

Hoy el contexto ha cambiado. Ya no es tan honorable dedicarse a la profesión docente. Hay un descrédito sin límites al respecto. Sobre el trabajo de los profesores se ha escrito mucho. Adorno afirmaba:

[...] que en el espectro laboral había profesiones elegantes y no elegantes, entre las primeras colocaba al médico y al abogado y las segundas eran encabezadas por los profesores, en una clara muestra de la descalificación que se tenía y en algunos casos se tiene sobre ellos... (1998).

Por lo que a la profesión docente hoy la están caracterizando muchas tensiones y obligaciones que hacen trastabillar el trabajo docente, e incluso se le está conceptualizando como un trabajo de riesgo. En esa tesitura es que Carolina Domínguez, citando a Diana Rodríguez de Ibarra, argumenta que

Esto es de llamar la atención, pues por estudios internacionales se sabe que hay dos profesiones que alcanzan un grado muy alto de estrés: la de madre y la de maestro(a). Estos últimos sufren la presión de alumnos, de padres y de directivos. (Domínguez, 2005).

En el mismo sentido, Heargraves, habla de la docencia como una profesión paradójica:

Se alienta la expectativa de que sean los profesores los que construyen comunidades de aprendizaje, que desarrollen la capacidad de innovación, flexibilidad y compromiso con el cambio, que son esenciales en la sociedad actual.

Al mismo tiempo se espera que los profesores ayuden a mitigar los grandes problemas que la sociedad del conocimiento conlleva: excesivo consumismo, pérdida del sentido de comunidad, profundización de la brecha entre ricos y pobres. De alguna manera, los profesores deben intentar conseguir al mismo tiempo estas metas aparentemente contradictorias. Esta es su paradoja profesional (Heargraves, 2003).

Y si hablar sobre la formación de profesores es muy significativo para aquellos que estamos inmersos en este contexto, mucho más, en este sentido, es muy importante ubicarnos en el contexto nacional. Arnaut (2004) habla de establecer los factores que han transformado el sistema educativo al respecto de la formación de maestros, donde hay una heterogeneidad de componentes de muchas de las instituciones que lo integran, debido a planes y programas de estudio reformados. En total, hasta la fecha, han sido siete reformas las que lo han constituido. Aunado a lo anterior, hubo una masificación de escuelas normales públicas y particulares.

En este orden de ideas, el autor alude a la transformación de la profesión docente, donde argumenta que

En la última década se ha acelerado la transformación de la profesión como resultado de una serie de cambios que se iniciaron desde los años setenta y, en particular, de reformas de la estructura político-administrativa de la educación básica y normal (federalización de 1992 y LGE de 1993); modificaciones en el salario y en las condiciones de trabajo del magisterio en servicio (salario profesional, carrera magisterial y cambio de patrón); la reforma curricular de la educación básica y normal; la implantación de nuevos programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio en servicio; la revolución tecnológica en los medios de comunicación y en los sistemas de informática, y una serie de transformaciones en la estructura sociodemográfica y cultural del país que impactan las condiciones en las cuales los maestros ingresan y se promueven dentro del servicio. (Arnaud, 2004).

Esto nos lleva a reflexionar acerca de la formación permanente del magisterio y nos plantea retos importantes que tenemos que desarrollar no sólo los profesores, sino también la autoridad educativa federal junto con las autoridades educativas de los estados. Por eso, se debe reconocer que en la formación de los maestros mexicanos ha habido cambios desde sus inicios a la fecha; sin embargo, falta mucho por hacer. Es un campo lleno de tensiones y en el cual necesitamos conocer la formación de los maestros, puesto que el nuevo profesor del siglo XXI debe formarse bajo las nuevas circunstancias que imperan en estos tiempos de cambio para enfrentar las exigencias de los alumnos de este siglo. A partir de este recuento, se empieza a hablar de la práctica docente que debe desarrollar un profesional altamente competente para lograr aprendizajes importantes en los alumnos y mejorar la educación en nuestro país.

El maestro, con el desarrollo de su práctica docente, tomando en cuenta todas las dimensiones, sean sociales, didácticas, personales, institucionales e interpersonales, logrará cambios importantes en los alumnos y, por ende, tendremos una educación de mejor calidad, objetivo que se pretende desde hace tiempo. En ese sentido, los escenarios educativos exigen un profesional de la enseñanza mejor formado, uno que corresponda a la educación del siglo en que nos encontramos. Para ello, en ese actuar del profesor, su práctica docente resulta imprescindible. La práctica docente no es fácil de definir; así lo plantean algunos investigadores que la han retomado como elemento central de sus investigaciones. Porque la práctica docente, a decir de Fierro et al., es

Una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (1999).

Desde otra perspectiva, se define el concepto de práctica docente así: «El quehacer del maestro es una labor *face to face* con los alumnos, expuesta a las condiciones del país, a su economía, política...» (Hernández, 2011).

Si dimensionamos la práctica docente, debemos entender que es compleja, ya que desarrollarla no sólo consiste en la aplicación de estrategias o técnicas de enseñanza en el aula; es un proceso vivo, un proceso de interacciones en donde todos los agentes educativos están involucrados, además de la cultura y las situaciones que se susciten en el país. O, como lo bien lo diría Zabala:

En primer lugar, habrá que referirse a aquello que configura la práctica. Los procesos educativos son los suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los factores que los definen. La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etcétera. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etcétera (2007).

Por ello, la práctica docente debe estudiarse desde una perspectiva multidimensional, por lo que debe pensarse seriamente sobre la formación del profesional en la era del conocimiento y las tecnologías. Desde nuestra óptica, sigue siendo una asignatura pendiente, a pesar de los esfuerzos por tratarla. Porque la formación docente es clave para desarrollar la práctica docente.

En ese sentido, cuestionamos: ¿cómo deberá ser nuestro actuar docente en el siglo XXI? Una respuesta puede ser: «La acción educativa está en las manos de nuestros profesores y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende...» (Esteve, 2003).

En esa lógica, el profesor del siglo XXI debe desarrollar su funcionamiento según los nuevos tiempos. La formación del profesor y su actuación necesitan redefinirse, porque la sociedad el conocimiento no es igual a la sociedad de hace setenta u ochenta años. Las cosas han cambiado drásticamente en educación.

Entonces, este profesor del siglo XXI debe estar tecnologizado, es decir, formar parte de esta nueva era, aunque es prácticamente imposible vivir al margen de la información y de los medios. De igual manera, debe actuar lo más humanamente posible, ya que con quién interactúa son personas. Debe enfrentar estos escenarios tan complejos desde la cotidianidad escolar. Por último, debe reflexionar acerca de la práctica docente que desempeñen los profesores, ya que es determinante para una educación mejor que la que tenemos.

El maestro de los nuevos escenarios debe desarrollar una buena práctica docente. Ahí está la clave para tener una educación de calidad que se pretende desde hace tiempo en México. Por lo expuesto, se intenta proponer un nuevo modelo de formación docente, uno que corresponda a los tiempos que se viven, porque el modelo en que estamos inmersos es disfuncional. En este artículo presentamos las primeras categorías construidas.

MÉTODOS E INSTRUMENTOS

La investigación cualitativa, como su nombre lo indica, produce datos que describen y explican las situaciones y que son arrojados en forma escrita o hablada por las personas que son objeto de investigación, y donde la observación tiene su cuota de aportación importante. El enfoque cualitativo de investigación es muy bondadoso, porque el investigador ve a las personas y el escenario educativo desde una visión holística; más bien, desde la ciencia de la totalidad.

En esta perspectiva investigativa no se trabaja con variables ni muestras; se trata de comprender a las personas en el contexto natural, hablando de un escenario de investigación. Quien trabaja este enfoque, busca la comprensión a detalle, a través de los métodos y técnicas de investigación que el enfoque plantea. Por ello, la investigación cualitativa pretende que observadores competentes y calificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus observaciones del mundo social, así como las experiencias de los demás.

En este enfoque se retoma la etnografía cómo metodología central de la investigación, la que genera circunstancias de debate, ya que hay un amplio espectro de definiciones que la caracterizan. Para unos, es una técnica más de investigación y otros la visualizan como una estrategia cualitativa de investigación social. En ese sentido, plantear la etnografía o cualquier otro método de investigación cualitativa tiene sus implicaciones. No es fácil operarlo; debemos estar apegados a las reglas que los caracterizan. En esa idea, la etnografía posee características importantes. En primer lugar, podemos decir que es descriptiva, porque describe y analiza profundamente una cultura.

Otra de las características de la etnografía es que a través de lo que piensa el otro se da una forma de vida. Por ello, trabajar la etnografía no es fácil y lo primero que tenemos que hacer es elaborar el proyecto de investigación y luego negociar el acceso a un contexto de investigación. Debemos también observar, que es la característica esencial de la etnografía, y registrar, lo más que se pueda, una clase completa, un evento completo, para después codificar y empezar a categorizar para concretar, por último, el informe etnográfico.

Es importante permanecer durante una estancia prolongada, el mayor tiempo que sea posible, porque esto es uno de los elementos fundamentales para el rigor científico. Se necesita reconocer que la etnografía surge desde la antropología cultural y que a nuestro país llega a finales de los años setenta, cuando Elsie Rocwell, Justa Ezpeleta y María Bertely, entre otros, empiezan a trabajarla profundamente. Para este trabajo, se considera la siguiente definición:

La perspectiva etnográfica en educación, como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. (Bertely, 2000).

Hoy se habla también de etnografía virtual, que se define como

Una etnografía de internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología. En su forma básica, la etnografía

consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. (Hine, 2014).

Cómo es evidente, la etnografía como forma de trabajo investigativo tiene sus implicaciones; por tanto, el investigador debe tener conocimiento de ella de manera profunda y llevarla siguiendo las reglas que se establecen. Así pues, este trabajo se inscribe en la metodología etnográfica, que ha sido utilizada recurrentemente en el contexto educativo.

Pero, además, es considerada por muchos investigadores como un método destinado a estudiar las culturas, siendo uno más del grupo. Por ello nos adentraremos en el campo de la práctica docente, describiendo y reconstruyendo las dimensiones y formas en que desarrollan esta actividad y explicaremos el modo de vida del grupo de profesores desarrollando su trabajo docente. Mediante este método etnográfico, utilizando como herramienta la observación participativa, podremos percatarnos si la práctica docente de los profesores será la adecuada para llegar a transformar el contexto educativo, en específico en el norte de Sinaloa, para impactar positivamente los escenarios escolares en el paisaje educativo mexicano.

La observación participativa

En primer lugar, se hablará de la observación participativa como la herramienta principal y más útil para extraer información, ya que el método usado es la etnografía, y esta es la característica más importante a tomarse en cuenta. Buendía (1998) habla de la observación participante y no participante y afirma que en la primera la persona observa simplemente lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles particulares del comportamiento categorizado. La no participante es un plan preparado que concentra la atención en ciertos aspectos de la conducta, sin interacción entre el observador y el sujeto o grupo observado.

La encuesta

La encuesta es otro instrumento importante para obtener información en etnografía. En la investigación consideramos la siguiente postura:

Las encuestas implican la observación sistemática o las entrevistas sistemáticas. Formulan las preguntas que el investigador elige y a menudo ofrecen el rango de respuestas que puede darse. La estandarización es la base de esta investigación y el objetivo primordial es conseguir respuestas coherentes a preguntas coherentes. Preguntamos a todas las personas precisamente las preguntas que queremos que se respondan. Es más, intentamos formular las preguntas exactamente del mismo modo en cada entrevista: estandarizamos el cuestionario como instrumento de medición. (Blaxter, Hughes y Tight, 2008).

La entrevista

Es otro medio importante de recabar información, ya que en ella hay implícitas cuestiones de acceso, de obtención de respeto por el proyecto en el que uno está empeñado y de la confianza en la capacidad para llevarlo a cabo. Pero, sobre todo, hay, una vez más, necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación. Un buen test que lleva implícito estas cualidades reside en pensar a qué tipo de personas estaría uno dispuesto a confiar algunos de sus más íntimos secretos. (Woods, 1986).

El cuestionario

Esta es otra técnica de recolección de datos, y para elaborar un cuestionario que permita obtener la información buscada es necesario haber hecho el análisis conceptual, el plan del instrumento.

Las notas de campo

Son, en lo fundamental, apuntes hechos durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar. Podemos decir que

hay muchos estilos para llevar a cabo estas notas, y se puede llevar una libreta normal o algunas hojas blancas sueltas.

Sujetos y escenario de la investigación

Participan 83 docentes de las tres formadoras de docentes del norte de Sinaloa, distribuidos de la siguiente manera: de la UPES, Unidad los Mochis, 45 asesores de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria; 19 docentes del CAM Los Mochis, asesores de la Licenciatura en Formación Docente, y 19 de la Escuela Normal Experimental del Fuerte (ENEF), de la Licenciatura en Educación Primaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado ya se han construido cinco categorías parciales, después de haber analizado en detalle los resultados del trabajo de campo, lo que hace ver la práctica docente de los formadores de profesores en el norte de Sinaloa carente de significatividad. La primera categoría que se ha planteado es denominada *Impuntualidad de los formadores de profesores*, ya que se advierte que los profesionistas en su cotidianidad escolar están llegando constantemente tarde a clases, lo que deja verlos muy mal posicionados, porque es una condición que los alumnos ven; los profesores somos modelos a imitar. En ese entendido, tenemos que reflexionar que no nos referimos a retardos de cinco, diez minutos, lo que los maestros demoran, sino que son de 40 minutos y hasta de una hora.

Este sería un aspecto que las escuelas formadoras de docentes deben cuidar y plantear a sus profesores que deben ser puntuales al llegar a sus clases por respeto y como parte de la identidad que venimos construyendo para nuestros alumnos; debemos de tomar cartas en el asunto y llegar puntuales a nuestra cita académica.

Otro resultado al que hemos llegado lo hemos llamado *la exposición, como recurso central de la práctica docente de los formadores de profesores*, donde se expresa que este es el recurso central al que acuden los profesores

en las sesiones de trabajo observadas en el CAM como de la UPES Los Mochis. Esto es realmente lamentable, porque se considera que, en efecto, este tipo de actividades en las aulas genera aprendizaje en los alumnos, pero no como una doctrina diaria que los profesores deben implementar. Se considera que hay más recursos y actividades docentes de las que los profesores pueden echar mano en sus imaginarios docentes, justamente porque el siglo XXI exige un profesional mejor preparado para enfrentar la realidad educativa. Hoy no basta con saber lo que se enseña, sino que, además, debemos tener otro tipo de conocimiento, como el dominio de las TIC, pero sobre todo debemos ser humanos; esa es una característica imprescindible de la educación: dominar muy bien lo que enseñamos.

Por eso debemos acudir a otras actividades académicas que propicien aprendizajes significativos en las escuelas formadoras de docentes. De acuerdo con lo observado, un texto es repartido a varios alumnos y cada uno estudia un «pedacito de texto», por así decirlo, y si se les cuestiona de manera global pues no tienen idea de lo que en términos generales se plantea. Entonces, en las escuelas formadoras de docentes en el norte de Sinaloa los profesores hacen uso de este recurso de manera cotidiana, pero hay más actividades que generan aprendizajes, no sólo la exposición de los temas.

Otra categoría se denomina *uso excesivo de los aditamentos tecnológicos en las escuelas formadoras de docentes*, porque el profesor utiliza las tecnologías, que van de los videos, las películas, pero sobre todo al celular de manera constante en clase, por lo que suponemos que las redes de comunicación obstruyen el desarrollo de la práctica docente.

Como bien se dice,

[...] la escuela tiene la obligación y la necesidad de aprender, debe decir paralelamente que debe tener las condiciones que se precisan para poder hacerlo. El deseo y la voluntad de aprender pueden estrellarse contra las dificultades y los obstáculos... (Santos, 2006).

Estas dificultades impiden que en la escuela se aprenda de manera efectiva. Se requiere hacer algo para frenar estos obstáculos y tener verdaderas

comunidades de aprendizaje. Los profesores debemos dejar de lado el uso del teléfono. No es válido usarlo en clases. Cuidemos este tipo de prácticas. Hasta hoy, esa fue la constante, el uso excesivo del teléfono. Incluso, la clase se interrumpe para que el maestro conteste llamadas, argumentando que es importante, o conteste mensajes, sin prestar atención a los alumnos. Esa fue una situación incómoda que registramos en nuestras observaciones. Se debería prohibir el uso del teléfono a los profesores en clase, porque es un obstáculo que interfiere con el aprendizaje.

Otro resultado al que hemos llegado se llama *la práctica docente: Los imaginarios inadecuados que se trabajan en clase*, debido a que en las observaciones los profesores aún pasan lista, en lo que pierden mucho tiempo valioso que deberían dedicar al trabajo académico. De igual manera, aún siguen dejando controles de lectura a los alumnos, una práctica por demás inconsistente que dejó de tener efecto. También tienen clases de tres horas, lo que hace muy pesado el trabajo académico y con esto los alumnos ya no se concentran en clase. Otra práctica inadecuada es que el profesor no controle el grupo. Hay mucho desorden, derivado de la misma dinámica poco motivante para los alumnos, por lo que en este trabajo ya se ven huellas en relación con la concepción de práctica docente de los profesores. Es recortada, desde el punto de vista académico. Hoy se requiere un profesional académico mejor formado y con un espectro amplio de actividades en el salón de clases.

El último resultado que hemos construido es *práctica docente de sentido común*. En esta categoría se observa que los profesores tienen vacíos en los enfoques que sustentan su práctica docente. Es evidente que hasta hoy no involucran a los teóricos en los procesos de enseñanza aprendizaje. En ninguna de las observaciones, los profesores han recomendado algún libro o autor que sustente lo que está dictando su trabajo docente. Es prioritario que los docentes tengan un amplio espectro de teorías que apuntalen la práctica educativa. Los nuevos escenarios así lo requieren. Un profesor mejor formado con solvencia teórica para el manejo del aprendizaje en el aula. No es válido en estos tiempos el sentido común. De acuerdo con lo observado, las teorías sobre la práctica docente son un referente importante al

que no acuden los profesionales de la educación. Su trabajo se sustenta en prácticas informales y de poco conocimiento teórico.

CONCLUSIONES

Con este estudio, pretendemos sensibilizar y buscar la mejor solución a algunos problemas de los profesores en su tarea académica, derivado del trabajo de campo, con lo que podemos argumentar que la práctica docente no sólo consiste en permanecer parado en el salón de clases frente a los alumnos, sino que se necesita la interacción de todos los agentes educativos, además de incluir la cultura y la realidad que se vive en ese contexto. También es prioritario que en la práctica docente se demuestre conocimiento de lo que se enseña.

Es evidente que los profesores enfrentan un sinnúmero de presiones y conflictos, en donde tienen que conducirse y dar resultados positivos porque todo su trabajo está enfocado en ellos. Y la paradoja que enfrentan es que no fueron formados para enfrentar este tipo de situaciones, lo que se refleja en la práctica docente con algunos vacíos teóricos, metodológicos y humanos en las aulas.

Apenas hemos iniciado el trabajo de campo y ya hay atisbos de ansiedad, conflictos y presiones en las que se encuentran los formadores de profesores en el norte de Sinaloa. Se vislumbran vacíos, lo reiteramos, en el trabajo que desempeñan, lo que no debiera surgir, porque eligieron una profesión compleja y demandante. En los escenarios que vivimos, es una necesidad tener profesores mejor formados, y debemos estar atentos a todas esas circunstancias que se viven en México al respecto de la práctica docente, si queremos tener calidad en educación.

REFERENCIAS

Adorno, T.W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones*. Madrid: Morata.

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de Discusión, 17. México: SEP.
- Bertely, B.M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Ibérica.
- Blaxter, L., Ch. Hughes & M. Tight (2008). *Cómo se investiga*. España: Graó.
- Buendía, E.L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Domínguez, C.C. (2005). *La persona del maestro una presencia lejana*. México: UPN.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. España: Paidós.
- Fierro, C. & otros. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Ibérica.
- Fullan, M., y A. Hargreaves (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández M., G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesa-bancos*. México: Arana.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. España: Morata.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Zabala, V.A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó.

Internet

- Hine, Ch. (2014). *Etnografía virtual para analizar la nueva sociedad digital*. 2015, de Studentudea. <<http://www.ideup.com/blog/etnografia-virtual-para-analizar-la-nueva-sociedad-digital>>.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

Mayra Guadalupe Apodaca Félix.

Estudiante de la segunda generación del doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis, e investigadora registrada en el Programa DELFIN desde abril de 2016. Línea de investigación: aprendizaje, educación y formación de profesores.

Correo: <lupitacharay@hotmail.com>.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA. UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES

THE LITERACY PROCESS OF THE UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA. SEEN FROM THE ACTORS

MARÍA DE LOURDES IBARRA ALEJO, SERGIO ANDRÉS VALENZUELA IBARRA Y
FRESHIA CRISTAL CASTRO NAVARRETE

RESUMEN

Sostenía don Pablo Latapí, un viejo investigador pionero de la investigación educativa en nuestro país, que cuando trabajaba con adultos enseñándolos a leer y escribir en una de las colonias de más alta marginación en la Ciudad de México, una tarde, don José María, un anciano de 76 años, con lágrimas en los ojos le dijo: «ya sé leer, don Pablo, ya soy gente de razón». Esta estampa ha sido colocada por él en lo que denomina los lados luminosos de la profesión. El presente trabajo trata precisamente la temática de la alfabetización y cómo este proceso es desarrollado por los estudiantes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa para cumplir con su servicio social obligatorio. Analizamos la percepción de 60 estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, mediante la entrevista a profundidad. Entre los resultados, destacamos que el proceso de alfabetización implica algunas complicaciones. Unas son de orden institucional, otras están referidas por los estudiantes y unas más están incorporadas en las personas mayores de 15 años que no han accedido al código escrito.

PALABRAS CLAVE: Proceso de alfabetización, adultos mayores, código escrito.

ABSTRACT

Don Pablo Latapí, an old pioneer researcher of educational research in our country who, while working with adults teaching them to read and write in one of the most marginalized colonies in Mexico City, one afternoon, don Jose Maria, an elderly man from 76 years old, with tears in his eyes, said: "I know how to read Don Pablo, and I am a people of reason." This stamp has been placed by him in what he calls the luminous sides of the profession. The present work deals precisely with the theme of literacy and how this process is developed by the students of the Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa to fulfill their obligatory social service. We analyze the perception of 60 students in the seventh and eighth semester of the Bachelor's Degree in Primary Education through the in-depth interview. Among the results we can highlight that the literacy process involves some difficulties. Some are institutional, others are referenced by students and some are incorporated in people over the age of fifteen who have not accessed the written code.

KEYWORDS: Literacy process, older adults, written code.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una reflexión sobre un concepto que ha estado ligado a los pueblos que presentan algunos impedimentos en su desarrollo. Ese concepto es el analfabetismo históricamente considerado el flagelo que ha azotado preponderantemente a las poblaciones pobres de Latinoamérica. Es inconcebible la idea de que en pleno siglo XXI todavía haya personas que estén en esas circunstancias de carencias culturales. Las cifras que emergen desde el contexto en análisis prueban de manera fehaciente su presencia.

Aquella falacia de países en vías de desarrollo y desarrollados no puede hacerse efectiva si los pueblos de la faz de la Tierra siguen sin realizar acciones que contrarresten la influencia de este mal que cimbra las estructuras de cualquier nación y, además, los ata a condiciones de miseria y pauperización. El propósito general del presente estudio es revisar el proceso de alfabetización con la finalidad de develar los esfuerzos institucionales reales de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis.

Para una mejor estructuración del trabajo, se partió, en primer término, de una valoración de corte histórico sobre el concepto. Posteriormente, se analiza el concepto como un proceso institucional que implementó la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa para que sus alumnos realicen el servicio social obligatorio.

Justamente en el rubro de los alumnos se muestran los resultados de una incipiente investigación que tiene por objeto evidenciar las ideas que poseen sobre el proceso de alfabetización; en tal sentido, están referidas algunas categorías que exponen esas percepciones de los alumnos sobre la estrategia institucional.

UN POCO DE HISTORIA

Un concepto que ha estado estrechamente ligado con el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos es el de analfabetismo. Los países de esta región del planeta han tenido muchas coincidencias; sus independencias, sus históricas carencias, sus sistemas políticos, las condiciones de

marginación que por mucho tiempo han padecido, todas estas circunstancias negativas los hermanan en condiciones de excesivas precariedades.

Las carencias a las que nos referimos finalmente se incorporan a las personas y son factores que propician muchos déficits; uno de ellos es el cultural, ya que por atender a cuestiones que implican la sobrevivencia descuidan el factor culturalista en su vida personal.

Las cifras que emergen de los diagnósticos de los organismos internacionales, como la UNESCO (2010) y el SITEAL (2010), nos indican que en la región de Latinoamérica hay casi ochenta millones de personas que no han tenido la oportunidad de acceder a los elementos de la cultura, a la luz de las letras, como pomposamente lo anuncian en las múltiples campañas que se han implementado para contrarrestar la influencia negativa de esta problemática.

Nuestro país, situado en el área geográfica referida, y no es la excepción en la influencia negativa de la problemática, como se reporta en el informe SEDESOL (2010), específicamente para el caso de Sinaloa; así, México, en los siglos XVII y XVIII se caracterizó por la inestabilidad en todos los órdenes de la naciente vida nacional. En esas condiciones era muy difícil pensar en la posibilidad de instaurar un proyecto cultural que se avocara a atender las prioridades que la población mexicana tenía, sobre todo en el aspecto de la cultura.

En esas circunstancias de inestabilidad, nos sorprende el siglo XX, gestándose en el país una guerra que le ponía mayor atención a las cuestiones políticas que a las culturales. Disipada *La fiesta de las balas*, como le llamó el escritor Martín Luis Guzmán (2014) a ese periodo, una de las acciones culturales posrevolucionarias, quizá la de mayor envergadura, fue la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 con José Vasconcelos a la cabeza.

Desde ahí se implementó un programa de alfabetización que implicó a estudiantes de la Universidad Nacional de México, y los depositarios de esas acciones del grandioso oaxaqueño fueron el sector más pobre de la población mexicana; a ellos había que llevarles, según palabras de Vasconcelos, «alfabeto, pan y jabón,» en alusión a la cultura, al hambre ancestral que padecían y a la higiene que en esos tiempos no entraba en el cuadro de las prioridades.

El siglo XX mexicano transcurrió y no hubo otro experimento pedagógico sensible que tomara en cuenta las necesidades culturales de la población mexicana. La salida de Vasconcelos de la Secretaría y de la escena política mexicana impactó en la atención que se había establecido como prioridad para la desposeída población mexicana.

Gran parte del siglo XX mexicano transcurrió tratando de poner los cimientos de la institucionalización. En ese sentido, cobra relevancia aquella expresión del general sonorenses Álvaro Obregón, quien sentenciaba: «tenemos que dejar de ser un país de caudillos para convertirnos en un país de instituciones». Sin embargo, esa ocupación llevó casi cincuenta años en los que no se destacan acciones importantes en la atención a adultos analfabetos.

En el tiempo aludido, uno de los esfuerzos más importantes que se generó fue la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), instancia creada en 1981, según decreto del presidente José López Portillo. Esta encomiable creación, a pesar de haberse hecho con muchas expectativas, no ha logrado erradicar la acción negativa de este flagelo.

En este breve recuento, observamos que gran parte del siglo pasado fue atravesado por la generación de dos grandes intentos por abatir la problemática en análisis sin embargo, los resultados que no son halagüeños. Arribamos al siglo XXI con una tasa de analfabetismo de casi el 8%, lo que representa una cifra aproximada de 10 millones de mexicanos en situación cultural inconveniente (INEA, 2013).

LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL

Pensado el fenómeno desde un plano más local, tenemos que en el estado de Sinaloa se han tenido esfuerzos para abatir este fenómeno, pero las estadísticas reportan que casi cien mil sinaloenses están en situación de analfabetismo. No debemos obviar que en el estado se han realizado esfuerzos para tratar la problemática; uno de ellos está inscrito en el programa institucional creado por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, el programa de alfabetización como Servicio Social Universitario.

Los análisis refieren el concepto de alfabetización bajo una categoría de evolución positiva, pero hay que señalar que en el contexto nacional, salvo excepciones, el concepto en comento ha permanecido petrificado. Lo que se ha procurado en nuestro país es disminuir la preocupación que deben tener las personas mayores de quince años para ingresar a la cultura escrita.

Las ideas surgidas en este campo sugieren que las condiciones estructurales de una determinada sociedad marcan su huella sobre las prácticas de alfabetización de su población. En esa tesitura, no se debe obviar que la región latinoamericana de la que forma parte nuestro país está matizada por condiciones de pobreza y marginación con una fuerte cauda histórica, así como leyes, iniciativas y programas federales o estatales para atender las diferentes condiciones de vulnerabilidad de la población.

Las disposiciones de la *Ley de Educación para el Estado de Sinaloa* (Diario Oficial *El Estado de Sinaloa*, 2014), Decreto No. 62, Capítulo XI relativo al Servicio Social, en su artículo 97 detalla que los alumnos de institutos técnicos e instituciones de educación media superior y superior, incluidas las formadoras y actualizadores de docentes, estarán obligados a prestar servicio social, el cual se orientará, preferentemente, a cumplir con tareas propias al perfil profesional de su carrera o posgrado, y con los programas de asistencia social que determinen las autoridades competentes. «Las tareas de alfabetización serán prioritarias para los prestadores del servicio social de las escuelas normales y similares».

Para el cumplimiento de lo anterior, la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa el 15 de octubre de 2014 establece en el acuerdo número 5 del Consejo Académico que todos los estudiantes inscritos en las Licenciaturas harán su servicio social en alfabetización (UPES, 2014), con la tarea de alfabetizar 5 adultos analfabetas mayores de 15 años y, en 2015, por acuerdo académico, se reduce la tarea de alfabetizar a solamente a dos adultos (UPES, 2015), misma que se encuentra vigente a la fecha, señalando de manera precisa que la actividad de alfabetización será un requisito para obtener el título o grado académico u otro documento que acredite la escolaridad.

La acción emprendida por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa para hacer el servicio social, los estudiantes deben alfabetizar, ingresando a dos adultos mayores de 15 años a la cultura escrita. Si bien la estrategia

es noble, ésta sólo es tangencial; ayuda únicamente a los estudiantes a cubrir el requisito para su titulación, además de posicionar ante la sociedad sinaloense a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa y a la Secretaría de Educación Pública y Cultura de buena manera; empero, la acción adolece de mecanismos de seguimiento que permita que los ingresados al código escrito se coloquen en la ruta del aprendizaje con visos de permanencia.

Sostenemos la idea que esa tangencialidad deja a su suerte a las personas que tardíamente han accedido a la cultura escrita. El programa de alfabetización de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa necesita de una política de seguimiento que permita constatar que lo aprendido por los adultos en el proceso de alfabetización es empleado en sus quehaceres cotidianos.

Es importante señalar algunas áreas de oportunidad que es necesario atender en este proceso, pues los adultos sólo reciben la constancia que los posibilita para leer y escribir, pero ese documento no les permite el tránsito hacia otro nivel de escolaridad obligatoria, pues eso es facultad de otra instancia. Además, el proceso que hace referencia el programa de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa obvia la concepción renovadora que éste ha tenido al menos en la teoría, con ello, queremos decir que se vuelve al concepto que para efectos de estandarizar las estadísticas sobre el tema la UNESCO (1958) enunció en 1958 y que sostenía que se puede considerar a una persona alfabetizada cuando puede leer y escribir.

Cuestiones de método

En este naciente trabajo de investigación se aplicaron dos instrumentos para la recolección de datos, el cuestionario y la entrevista. Los sujetos participantes fueron alumnos de los grupos 607, 608, 807 y 808 de la Licenciatura en Educación Primaria, durante los meses de marzo y abril de 2016. Los instrumentos en sus interrogantes iniciales cuestionaban a los alumnos sobre el concepto de alfabetización.

El método que se empleó para obtener las percepciones de los alumnos fue la entrevista a profundidad, entendida como el proceso en el que una persona extrae datos de manera profunda del referente de la otra persona

para explicar de manera densa un determinado proceso (Ortiz y García, 2007), en este caso lo referido al proceso alfabetizador. Para examinar lo que se incorpora a los protocolos de entrevista, se utilizó el análisis de contenido, técnica que, como su nombre lo indica, trata de analizar el punto de vista de las personas para después condensarlo en un informe de investigación.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La mayoría de los entrevistados coincidía en que alfabetizar era enseñar a leer y escribir a las personas que no sabían. Con estas respuestas se reafirma lo que sostenemos líneas atrás, que en el caso mexicano es una vuelta hacia el concepto generado hace ya más de seis décadas por la UNESCO al terminar la segunda Guerra Mundial en 1945 (UNESCO, 1958).

Los alumnos revelan también en sus testimonios que hay fallas en el proceso de capacitación por los responsables institucionales. La llegada tardía de los materiales alfabetizadores, el escaso tiempo que pasan con los alumnos en la tarea capacitadora y el trato que les dan, son factores que inhiben la participación de los estudiantes en este proceso. Por otra parte, como se ha señalado, sobre las condiciones socioeconómicas de los países, en este sentido cobra relevancia la presencia de voces como las que enuncian las personas prospectas a alfabetizarse, derrochando un determinismo manifiesto, «ya para qué...», «ya estoy viejo».

En este incipiente proceso de investigación, los resultados se presentan en forma de categorías, entendidas como aquellos procesos que permiten aglutinar los datos que en todo proceso de investigación aparecen dispersos. Las categorías son explicaciones más contundentes de lo que pasa en la realidad que se investiga, son el prelude de la formación de los conceptos propios de la ciencia y constructos que se construyen a partir del trabajo epistémico del investigador. Las categorías que se construyeron con los testimonios de los cuestionarios y las entrevistas apuntan en las siguientes tres denominaciones.

La percepción elemental del proceso alfabetizador

Se denominó así a esta categoría porque los testimonios incorporados en los instrumentos de recolección de datos aplicados a los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de los grupos 607, 608, 807y 808, evidencian escaso conocimiento de las implicaciones que entraña desarrollar un proceso de esta naturaleza; poseen en sus apreciaciones una estructura elemental de lo que implica la tarea alfabetizadora; lo relacionan con una tarea muy mecánica, como el acceso del adulto mayor de 15 años a las letras, como se aprecia en sus respuestas.

A1: Es una forma de ayudar a las personas que no saben leer y escribir, es apoyar y crear una forma de ver las cosas diferente, es una enseñanza.

A2: Una gran oportunidad social que te permite desarrollar tus habilidades intelectuales ayudando a personas que lo necesitan.

A3: Es ayudar a las personas que no aprendieron a leer y escribir.

A4: Un proceso en el cual se enseña a leer y escribir a personas analfabetas, los cuales no han tenido la oportunidad de ser alfabetizados.

A5: Es un proceso de enseñanza para aquellas personas que quieren aprender a leer y escribir.

A6: Dar a conocer aprendizajes y ayudar a las personas que no tienen la dicha de los que es saber leer y escribir. Es muy satisfactorio el comenzar a ver buenos resultados y mirar el interés y el desempeño de los adultos.

A7: Aportar, por medio de ejercicios, conocimientos de lectoescritura en personas que en su momento no adquirieron la habilidad de leer y escribir.

A8: Darle una oportunidad a aquellas personas que en su momento no pudieron estudiar, en base a un apoyo favorable para que aprendan lo básico que es leer y escribir.

A9: Es brindar una ayuda a las personas que por alguna circunstancia no concluyeron sus estudios, no lograron adquirir la lectoescritura.

A10: Es un proceso para enseñar a personas adultas a escribir y leer.

Desarrollar con éxito la tarea alfabetizadora implica que desde la racionalidad institucional se haya hecho explícito el concepto de innovación que van

a implementar los alumnos para cumplir con su servicio social; se advierte en las definiciones que poseen sobre la alfabetización cierta vaguedad, y una percepción elemental del proceso, que se traduce al momento de desarrollar la tarea en mera instrucción para decodificar al leer y codificar al escribir.

De acuerdo con sus testimonios, poseen una percepción elemental, en tanto que sólo consideran que alfabetizar es enseñar a leer y escribir a las personas que no saben. Con ello se refrenda una idea que se sostiene líneas atrás, en el sentido de que se está trabajando una vieja concepción de la alfabetización. Así, sostenemos la idea de que el programa de capacitación debe ser acompañado de otras lecturas y reflexiones que amplíen el panorama de lo que esta tarea implica; sólo haciéndolo de esa manera los estudiantes inmersos en esta acción le van a encontrar un sentido más profundo a la labor que realizan.

Los impedimentos institucionales

A esta categoría se le denominó de esa manera porque los alumnos en sus expresiones hacen referencia a que por la coordinación de alfabetización hay algunos impedimentos que les obstruyen la tarea de prestación de servicio social. Entre ellos, tenemos el escaso tiempo de capacitación empleado por las personas que se ocupan de esa tarea; señalan, además, que en muchos casos los materiales para desarrollar el proceso no están de manera oportuna. Entre las complicaciones que señalan en la entrevista destacan las siguientes.

A11: La falta de material proporcionado por la institución.

A12: El poco apoyo que se brindó con el material.

A13: La escasez de material alfabetizador.

A14: La falta de material.

A15: La escasez del material didáctico para apoyar a esas personas.

Naturalmente, estos hallazgos nos sorprendieron, pues no coinciden con la racionalidad institucional que reporta que el programa se desarrolla con éxitos, logrando alfabetizar a la fecha más de 4500 personas en el estado.

Sin embargo, estos resultados nos invitan a revisar las cuestiones que aquí son señaladas como obstáculos. Desarrollar este programa institucional posiciona a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en la ruta de mejora largamente anhelada y en cuantificar su aportación en la alfabetización en Sinaloa, dando así respuesta a su responsabilidad social como institución pública, formando a los futuros docentes del estado integralmente y en valores como la responsabilidad, la disciplina y la solidaridad.

Resistencias añejas y determinadas

A esta categoría se le denominó de esta forma porque cuando en los instrumentos de recolección de datos se incorporaron los testimonios de personas alfabetizadas, éstos opusieron resistencias que acá hemos denominado añejas porque están incorporadas en su condición de vida. Las expresiones «ya para qué», «yo ya estoy viejo», «eso hubiera sido en otro tiempo», fueron contestaciones comunes que se plantearon desde la forma de pensar de los adultos. Esto refleja la concepción de escuela que poseen y el escaso aprecio que tienen sobre la cultura escrita. Pero esa circunstancia no es culpa de ellos, sino de un sistema económico que los ha marginado por completo de los conceptos de bienestar y calidad de vida, y en ese sentido la cultura escrita tiene mucho que aportar.

Es grave la situación, cuando una persona o un grupo de personas se consideran determinados por sus circunstancias; al estar en esta situación, no han entendido que podemos estar limitados, pero no determinados. Esto choca frontalmente con las ideas de Freire (2005), cuando señala que la utopía debe estar presente en cada una de las personas que habitan este mundo. Limitados sí, determinados no, decía el inmenso brasileño. Como se aclaró, estos son resultados preliminares de un proceso investigativo más amplio que seguramente al culminar aportará importantes reflexiones sobre este proceso institucional. Las incipientes categorías construidas son una invitación a reflexionar sobre la importante tarea que en el plano de la colaboración se ha echado auestas como una estrategia institucional la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

CONCLUSIONES

Decía el viejo Paulo Freire (1990, 1994) que la lectura de la palabra debe ser posterior a la lectura del mundo; nosotros pensamos que una de las fallas de estos procesos es que primero y de forma intempestiva quieren que los alumnos adultos mayores lean palabras cuando lo que inicialmente deben hacer es leer el mundo, alistar su sentido de comprensión para que tengan una cabal percepción de las cosas que se mueven en su entorno.

Para lograr lo anterior, se deben recuperar experiencias exitosas que se han implementado en otros países con los que nos unen causas comunes. Sería lamentable que nos sorprenda la tercera década de este siglo lidiando aún con un problema que a nuestro juicio debe estar erradicado de las agendas educativas de los gobiernos, situación que llena de oprobio y de vergüenza a los pueblos que la padecen.

Si bien hay experiencias importantes en este rubro, no debe descartarse la idea de que sólo la lectura en la existencia de las personas mayores puede servir de aliciente para estructurar una configuración del mundo y de la vida coherente, lúcida y crítica, que les permita ser personas más plenas.

El programa operado por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa ha de ser resignificado, transformar los factores que funcionan como negativos con la finalidad de lograr que la Universidad se posicione en la ruta de cumplimiento del compromiso que se ha echado auestas. De lo contrario, se corre el riesgo de que la acción emprendida sea una de las muchas que distinguen el ejercicio del modelo educativo mexicano.

En efecto, una característica de la educación mexicana es que es muy incorporativa, es decir, incorpora programas, estrategias, acciones que pone en práctica y luego no puede sostenerlas. Así ha funcionado el modelo mexicano. Ojalá que esta no sea una incorporación más de las que no se rinden cuentas y quedan suspendidas en los esporádicos recuerdos de algunas personas. Debe también dotarse al programa de los mecanismos de tránsito para que los adultos mayores de 15 años que ya han accedido al código escrito o cultura escrita, como se estila decir ahora, puedan seguir la ruta de la escolaridad básica.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La importancia del acto de leer*. Lima, Perú: Tarea.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guzmán, M.L. (2014). *Memorias de Pancho Villa y La fiesta de las balas: dos relatos*.
- INEA (2013). El analfabetismo en los adultos. México. Educación futura. *Quinceavo Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Oficial, D. (2014). Secretaría de Educación Pública. Decreto Número: 62. *Ley de Educación para el Estado de Sinaloa*. Publicado el 26 de marzo.
- Ortiz, U.F., & M. del P. García (2007). *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. México: Limusa.
- SEDESOL (2010). *Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social*. Guasave, Sinaloa. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). <http://www.dof.gob.mx/SEDESOL/Sinaloa_011.pdf> (agosto de 2016).
- SITEAL (2010). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Capítulo 1. *Informe 2010*. <http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/siteal_informe2010_capitulo1.pdf>.
- UNESCO (1958). *La tarea de alfabetizar*. Santiago de Chile: OEA.
- UNESCO (1958). *Resoluciones*. Conferencia General, París. Autor.
- UNESCO (2010). Llegar a los marginados. *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el mundo*. París: UNESCO.
- UPES (2014). Acuerdo 5 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Culiacán Sinaloa. *Compendio Normativo*. Octubre Culiacán, Sinaloa: UPES.
- Periódico El Estado de Sinaloa (2012) *Programa emergente de alfabetización*. Culiacán Sinaloa: Gobierno del Estado de Sinaloa.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

MARÍA DE LOURDES IBARRA ALEJO

Profesora de la UPES, Unidad Los Mochis. Investigadora registrada en el Programa Delfín con No. de identificación 05125. Línea de investigación: currículum, proceso de alfabetización y formación docente.

Correo: <ibarralejo@hotmail.com>.

Sergio Andrés Valenzuela Ibarra: Profesor de la UPES, Unidad Los Mochis. Línea de investigación: Procesos educativos y alfabetización.

Correo: <svalenzuelaibarra@gmail.com>.

Freshia Cristal Castro Navarrete: Profesora de la UPES, Unidad Los Mochis. Línea de investigación: Procesos educativos y alfabetización.

Correo: <freshi84@hotmail.com>.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN GRUPOS VULNERABLES

THE PROCESS OF ALPHABETIZATION IN VULNERABLE GROUPS

SERGIO CASTILLÓN RAMOS

RESUMEN

El objeto es analizar el proceso de alfabetización de los grupos vulnerables, a través del enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica enfocada, definida como un estudio exploratorio limitado en el tiempo, en un grupo específico de personas. El estudio forma parte de una investigación más amplia, desarrollada de enero a diciembre de 2016. Aplicamos a dieciocho adultos participantes entrevistas grupales e individuales a profundidad y observaciones en sesiones educativas, así como en espacios familiares. Entre los hallazgos, destacamos que en la práctica educativa los participantes experimentaron tensiones derivadas de la vida sin saber leer y de tomar la decisión de estudiar en la edad adulta. Apareció como elemento simbólico de identidad el significado de la firma, que posibilita la participación en espacios y eventos públicos. Por otra parte, el fortalecimiento de la oralidad con la lectoescritura amplió las posibilidades de interacción social. Las identidades intra e interpersonal se movilizan y transforman en el proceso educativo, propiciando que las personas invisibilizadas por la hegemonía de la cultura escrita inicien un proceso de autoreconocimiento, cambios en las relaciones familiares y disminución de la sensación de incertidumbre. Aun cuando esos aprendizajes empiezan a incorporarse en la vida familiar y social, no necesariamente garantizan condiciones reales de inclusión social y mejoramiento de las condiciones de vida. Sin embargo, se evidencia el cambio de actitud de las personas en proceso de alfabetización hacia el reconocimiento de la sociedad al integrarse al grupo social que los rechazó.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización, grupos vulnerables, educación, hegemonía.

ABSTRACT

The main goal of the research we do is analyze the process of literacy of vulnerable groups, through qualitative approach focused ethnographic perspective, and defined as limited in time, in a specific group of people exploratory study. The present study is part of a wider investigation developed from January to December 2016, apply to eight adult participants group and individual interviews and observations depth educational sessions as well as in family spaces. Among the findings, we note that during the educational practice, participants experienced tensions arising from life without knowing how to read and make the decision to study in adulthood. It appeared as a symbolic element of identity the meaning

of the signature, which enables participation in public spaces and events. Moreover, the strengthening of orality with literacy expanded the possibilities of social interaction. Intra- and interpersonal identities are mobilized and transformed during the educational process, encouraging people invisible by the hegemony of written culture initiate a process of self-recognition, changes in family relationships and decreased sense of uncertainty. Although these lessons are beginning to incorporate family and social life, not necessarily guarantee real conditions of social inclusion and improvement of living conditions. However, it is evident, the change in attitude of people in literacy process towards the recognition of society to join the social group that rejection.

KEYWORDS: Alphabetization, vulnerable groups, education, hegemony.

INTRODUCCIÓN

Alfabetizar a las personas que son parte de la sociedad y viven a diario la incertidumbre del rechazo social y a la vez tratan de reconstruir y reconfigurar el entorno que habitan para sobrevivir en el diario acontecer, es para la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) una parte fundamental de su compromiso con la sociedad en apoyo a la educación de adultos mayores (alfabetización), y en la educación de la población vulnerable del estado esto lleva a los sinaloenses un paso adelante, hacia el progreso para integrarse a una cultura hegemónica, al engrandecimiento de la economía y la aceptación de la sociedad.

La hegemonía en la cultura de la sociedad escrita y la ausencia del conocimiento de la lengua escrita margina a los adultos analfabetas; leer y escribir integra saberes, habilidades y capacidades específicas de las personas en las dinámicas urbanas de civilidad, así como el desarrollo de competencias que la sociedad moderna marca en los espacios sociales. Empero, el contexto donde se desenvuelven los grupos vulnerables se torna altamente delicado por el rechazo de la sociedad y la indiferencia e inequidad de oportunidades para satisfacer sus necesidades de supervivencia. Identificar adultos analfabetas para apoyarlos en el conocimiento de la expresión escrita y oral los integra al proceso de aceptación de nuestra sociedad contemporánea.

El proceso de alfabetización del adulto se reconoce socialmente en la integración a la vida de su comunidad. La codificación de signos convertidos en palabras reconoce al adulto como un ser pensante e integrado al mundo

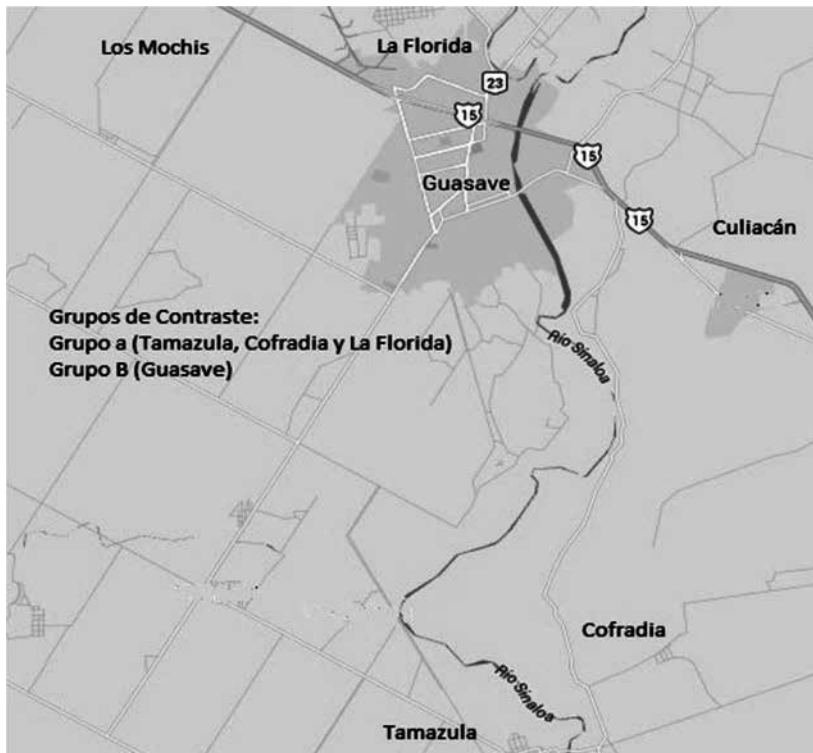
social y al poder comunicativo con la familia, como primer eslabón de comunicación en la sociedad.

En este sentido, las estrategias pedagógicas en el proceso de alfabetización nos condujo a plantearnos la siguiente interrogante ¿cuál es el reconocimiento del sujeto alfabetizado ante la condición humana y la subjetividad como ejes de la relación social en la sociedad moderna? Así pues, analizamos la condición humana y la sociedad moderna como ejes hegemónicos de las implicaciones de la lectura y la escritura de los adultos analfabetas en la integración de los símbolos para la comprensión de textos.

CONTEXTUALIZACIÓN

La ciudad de Guasave, Sinaloa, tiene una superficie urbana de 1567 hectáreas. Ha tenido un crecimiento importante hacia el oeste, paralelo al canal 27, lo que contribuye a la dispersión y crecimiento de la mancha urbana de manera desarticulada y con niveles bajos de cobertura de servicios, condicionado por la plusvalía generada por las vialidades. Otro caso son los asentamientos humanos en los márgenes de los ejes viales de acceso y distribución hacia otros centros de población, que se presentan en el *Plan de Trabajo 2009* del Instituto Municipal de Planeación de Guasave (IMPLAN, 2009).

La ubicación de la población no es homogénea en el territorio. En su mayoría, se encuentran en cierta área de la ciudad, dejando de lado a una parte muy importante de la población. Otro aspecto a considerar en torno a su ubicación es que en varios casos se localizan en entornos urbanos hostiles al encontrarse en, cerca o junto a espacios baldíos, lo que en muchos casos resulta detonante de la percepción de inseguridad en la población que hace uso de estos lugares. En la gráfica 1 se observa la ubicación geográfica de las comunidades que integran nuestros grupos de contraste.



GRÁFICA 1. Fotografía de la ubicación geográfica de las poblaciones a investigar.

Las comunidades de Tamazula, Cofradía y La Florida, como las otras, cuentan con una riqueza histórica sin igual. Hoy día, conservan vestigios de la época colonial, tienen iglesias estilo franciscano que datan de 1820 aproximadamente; además, hay casonas de finales del siglo pasado. La ribera forma un singular atractivo con grandes álamos. También está en proceso un museo con piezas de la región que estará ubicado en una casona estilo colonial de gran atractivo. La población se integra por agricultores, comerciantes, profesionales, personas dedicadas a oficios y jornaleros, que contribuyen al fortalecimiento económico de las comunidades. En las tablas 1 y 2

se describen indicadores de rezago social en las poblaciones que integran el municipio de Guasave, Sinaloa.

TABLA 1. Indicador de rezago social en localidades de Guasave, Sinaloa

TAMAÑO DE LOCALIDAD	POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS CON EDUCACIÓN BÁSICA INCOMPLETA, 2010	
Menor a 2500 habitantes	El Huitusi	812
	Las Moras	771
	La Brecha	721
	Portugués de Gálvez	721
	Las Brisas (Emiliano Zapata)	695
Entre 2500 y 14 999 habitantes	Adolfo Ruiz Cortines	4608
	Estación Bamoa (Campo Wilson)	2397
	Los Ángeles	1600
	La Trinidad	1335
	El Burrión	1262
	Corerepe (El Gallo)	1245
15 000 habitantes o más	El Varal (San Sebastián Número Uno)	1094
	Guasave	13 012
	Gabriel Leyva Solano (Benito Juárez)	9690
	Juan José Ríos	6618

FUENTE: Elaboración propia, con datos del *Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social*. Guasave, Sinaloa. SEDESOL (2010).

En la tabla 1 observamos que el indicador de rezago educativo en localidades de Guasave del año 2010 reportaba 46 581 personas de 15 años y más con educación básica incompleta, mientras que los indicadores sociodemográficos de ese mismo año señalaban que el grado promedio de escolaridad de la población en ese rango de edad era de 8.6, contra el grado promedio de escolaridad de 9.1 en Sinaloa. Asimismo, en la medición multidimensional

de la pobreza se reportó el 21.2% de la población de Guasave en condición de rezago educativo, lo que significaba que 67 000 personas presentaban esta carencia social. Es importante señalar que esta medición fue superior a la estatal (19.3%) y la nacional (20.7%). En los indicadores asociados al índice de rezago social se manifestaba el 44% del total de la población de Guasave de 15 años y más, con educación básica incompleta. Además, el 6.3% de población de 15 años y más como analfabeta. En la tabla 2 presentamos otro indicador de rezago social en el rubro de infraestructura social.

TABLA 2. Indicador de rezago social en localidades de Guasave, Sinaloa

TAMAÑO DE LOCALIDAD	VIVIENDAS QUE NO DISPONEN DE AGUA ENTUBADA DE LA RED PÚBLICA, 2010	
Menor a 2500 habitantes	Guasavito	336
	Buen Retiro (El Retiro)	298
	El Huitusi	286
	Las Quemazones	282
	El Sacrificio	203
Entre 2500 y 14 999 habitantes	Los Ángeles	788
	Tamazula	317
	Corerepe (El Gallo)	233
	El Varal (San Sebastián Número Uno)	211
	El Cubilete (El Cubilete Número Uno)	192
	León Fonseca (Estación Verdura)	118
15 000 habitantes o más	El Cerro Cabezón	100
	Guasave	572
	Gabriel Leyva Solano (Benito Juárez)	431
	Juan José Ríos	146

FUENTE: Elaboración propia, con datos del Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social. Guasave, Sinaloa. SEDESOL (2010).

En este contexto, conocer las estructuras de las familias y conceptualizar sus funciones ayuda a integrar mejor un diagnóstico, pues, como señala Estrada (2003), la familia es una célula social, cuya membrana protege a sus individuos y los relaciona con el exterior con otros organismos semejantes; por eso, se dice que la familia es justamente la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto.

FUNDAMENTOS

El programa de educación de la UNESCO para el bienio 2010-2011 concede la mayor prioridad a apoyar la consecución de la Educación Para Todos (EPT) y ejercer el liderazgo mundial y regional en educación, en especial con la práctica de las recomendaciones formuladas en las cuatro conferencias internacionales de educación celebradas en 2008-2009. Auspiciadas por la UNESCO, en estas conferencias se abordaron los temas de la educación integradora de calidad, la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje de adultos y la enseñanza superior, y proporcionaron orientaciones a los encargados de formular políticas y otros interesados sobre cómo reformar los sistemas educativos en una sociedad en vías de mundialización. Las prioridades principales fueron: fortalecer los elementos indispensables para la EPT: alfabetización, docentes y competencias para el mundo del trabajo, crear sistemas educativos eficaces que abarquen desde la atención y educación de la primera infancia hasta la enseñanza superior, y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ayudar a los gobiernos a planificar y gestionar el sector de la educación por medio de los marcos sectoriales y, finalmente, ejercer una función rectora en la acción internacional en educación, comprendida la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), y dar seguimiento a las tendencias.

Desde las políticas educativas como EPT, de la UNESCO (2010), se plantea atender el problema mundial del analfabetismo. En México, la SEP (2014) y el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA, 2013), atienden el problema del analfabetismo mediante campañas y programas para la alfabetización y abatir el rezago educativo. En Sinaloa se enlaza el *Programa*

Emergente de Alfabetización en Sinaloa (PROASIN, 2011), con la finalidad de disminuir en 4% la población analfabeta para 2016. Así, lo primero que debemos conceptualizar en nuestra investigación es analfabetismo.

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define *analfabetismo* como la falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de ciudadanos que no saben leer, y por *analfabeta* que no sabe leer ni escribir; ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina (RAE, 2014). De acuerdo con esto, entenderemos por *analfabetismo* la falta de instrucción y por *analfabeta* a la persona que no sabe leer ni escribir.

IMPLICACIONES DEL ANALFABETISMO EN LAS PERSONAS

No debemos negar que no saber leer ni escribir tiene consecuencias para las personas, porque tiene repercusiones directas en su vida social, desde la familia, la comunidad, la ciudad, el trabajo: este problema proyecta formas de exclusión y marginación de las personas menos alfabetizadas, ya que les presenta mayores dificultades de integración al desarrollo social. No saber leer y escribir impide aspirar a un trabajo mejor remunerado, complica viajar y trasladarse en el entorno inmediato y, por supuesto, se vuelve más complicado usar las tecnologías de la información y la comunicación; de esta manera, se va generando cierta discriminación. Como bien señala Martínez,

La persona que no sabe leer y escribir tiene restringida su participación en la comunidad: desde la emocional, política, social, económica y laboral, etcétera. A saber de la historia. Toda persona, de cualquier raza, estrato social, sexo o religión y en cualquier momento de su existencia, siempre ha tenido las mismas necesidades y sentimientos que los demás, pero hoy la condición de ser analfabeta limita la buena comunicación con los demás. Esta situación agrede su dignidad como persona y lo limita a integrarse debidamente a la planta productiva urbana que está llena de información escrita, y tendrá problemas hasta con la familia, porque la educación básica requiere del total apoyo de los padres a sus hijos. (2015:31).

En el mundo global, en que cada día se exige mayor participación, no debemos quedar excluidos ni limitar nuestra comunicación con los demás, más aún cuando las reformas educativas señalan para la educación básica (desde preescolar), el desarrollo de competencias comunicativas. De esta manera, tenemos que pensar y analizar las estrategias que empleamos para educar a la sociedad, en especial a las personas en condiciones de analfabetismo o rezago educativo.

METODOLOGÍA

Para el análisis del proceso de alfabetización en grupos vulnerables, utilizamos el enfoque cualitativo de investigación, mediante la perspectiva etnografía enfocada desde la descripción e interpretación de un grupo social, con la finalidad de analizar los patrones observables y aprendidos del comportamiento de los grupos, las costumbres y formas de vida; a través de un estudio exploratorio limitado en el tiempo, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2010:85) mencionan que sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa en un contexto particular.

Cuestiones de método

Definimos dos grupos de contraste: el grupo A de zona rural, integrado por las comunidades de La Florida, Tamazula y Cofradía, mientras que el grupo B de zona urbana lo tomamos de la ciudad de Guasave; desarrollamos etnografía mediante la perspectiva emic para privilegiar el uso de la entrevista. Velasco y Díaz de Rada (2006) denominan práctica etnográfica a los estudios de las costumbres y formas de vida de los grupos; además enfatizan en que ello es así porque el concepto *etnografía* designa tanto el trabajo de campo, como el proceso completo de producción de un estudio siguiendo un modelo etnográfico (incluido la elaboración del informe).

Los alumnos investigadores, previa organización, salieron a campo para tener los primeros contactos con los adultos alfabetizados. Se realizaron observaciones y registro de datos. Al privilegiar la observación como punto de partida, se propició en los alumnos investigadores conocer el contexto donde se hace el proceso de alfabetización y determinar los puntos de vista; posteriormente, con la experiencia obtenida, se desarrollaron los protocolos de las primeras entrevistas abiertas de la investigación etnográfica.

Sujetos participantes

Seleccionamos a los participantes de acuerdo con los resultados de una muestra de 18 adultos analfabetas, en su mayoría mujeres de entre los 45 y 75 años; cabe señalar que presentan un desarrollo cognitivo adecuado a su edad.

Recolección de datos

Para la recolección de datos, consideramos los planteamientos de Goetz y Le Compte, quienes afirman que

El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados [...] Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano [...] Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (1988:28-29).

En la investigación etnográfica que desarrollamos, las herramientas de recolección de información nos permitieron observar el proceso de alfabetización y escuchar lo que las personas dicen. Hicimos seis observaciones y

dos entrevistas en las casas de los alfabetizados. Las observaciones cumplieron la función de fortalecer los datos obtenidos en la entrevista. La primera etapa de recolección de datos la concluimos cuando determinamos los datos susceptibles a dar seguimiento y posteriormente en la siguiente etapa determinamos las unidades de análisis.

Las actividades giraron siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad (Woods, 1987:77). Lo primero en la observación de los grupos de contraste fue determinar a los informantes clave; esto no siempre es sencillo, y en ocasiones fue necesario hacer tarea de *vagabundeo* (Goetz y Le Compte, 1988:108). Esta actividad da la confianza necesaria al investigador para incorporarse al proceso de recabar información y determinar los criterios a investigar.

Análisis de los datos

La función de la perspectiva emic y etic es la confiabilidad de los datos hacia los grupos de contraste investigados en lo referente a nombres, situación económica, domicilios, fotografías e información personal recabada en el proceso de la investigación. El análisis de los datos lo concretamos mediante la triangulación de los hallazgos (con cada herramienta de recolección), con los elementos teóricos, para fundamentar las preguntas del estudio y reorientar el proceso de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Parte fundamental en la interpretación de los significados, en el análisis de la estructura social a investigar y en los roles del alfabetizado, fueron las herramientas etnográficas que se caracterizaron por el trabajo de campo desarrollado mediante la observación y la entrevista a profundidad. El análisis de los datos fue un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el grupo de investigación recogió gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debimos hacer uso de él. Como señalan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez,

El análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad (1996:201).

Los hallazgos en la investigación muestran los elementos para dar respuesta a la pregunta central planteada: ¿cuál es el reconocimiento del sujeto alfabetizado, ante la condición humana y la subjetividad como ejes de la relación social en la sociedad moderna? Para esto, fue indispensable analizar en qué medida son confiables los resultados de una investigación cualitativa en el momento de desarrollarla. En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) mencionan que para dar credibilidad a los resultados de una investigación cualitativa es importante que el investigador sea honesto y confiable con sus actividades, ya que el lector comprenderá lo que el investigador quiere mostrar de acuerdo con sus hallazgos.

De la misma manera, los autores advierten la importancia de publicar resultados en diferentes fuentes o escenarios para que los lectores interesados puedan apreciar estos hallazgos, y esto es posible siempre y cuando la investigación sea de calidad y el investigador se empeñe en encontrar un editor interesado en publicar su investigación. Así pues, presentamos las primeras interpretaciones de los hallazgos en el proceso de alfabetización en grupos vulnerables de Guasave, Sinaloa.

El aislamiento en el contexto familiar donde vive es una parte esencial en la vida del adulto analfabeta e impacta en su vida diaria y en las decisiones que toma respecto a las actividades que le rodean. La sociedad actualmente los margina. Aprender a leer y escribir es una decisión importante relacionada con la supervivencia y el mantenimiento de la familia, y que las personas analfabetas tienen en un segundo plano, como se muestra en la siguiente descripción, resultado de la observación de uno de los contextos de investigación.

[...] en la colonia Tierra y Libertad se encuentra un centro de rehabilitación (CREAD), que cuenta con alrededor de 90 internos, la mayoría con problemas de drogadicción, son adultos analfabetas [...] que realizan oficios para el sos-

tenimiento de la familia [...] no saben leer y escribir, viven al día y no tienen un proyecto de vida [...] afectando a la familia. (Registro de observación 1, contexto).

El proceso de aprendizaje para estas personas significa un punto importante en su vida, ya que dependen de sus hijos para que interpreten los documentos a leer. El reconocimiento de la sociedad y la estigmatización que tienen sobre su tipo de vida impacta de manera directa en la forma de pensar de las personas, pues, como señala Martínez (2015), no saber leer y escribir impide a las personas ir de compras, usar celular, tabletas y tecnologías de la comunicación. Esto genera deterioro en la relaciones humana (p.30), y los más afectados muchas de las veces son los más cercanos, la familia. Esto, a su vez, crea automarginación y formas de exclusión que pueden llevar a las personas a otros problemas sociales, como la drogodependencia, agravando la problemática.

La vida sin saber leer y escribir impacta en las decisiones de las personas ante los retos diarios y, en consecuencia, sufren de aislamiento y son excluidos por desconocer y no tener la capacidad de interpretar los signos que forman parte de su vida cotidiana. Ejemplo de ello se aprecia en el siguiente fragmento de entrevista, realizada a una señora de 42 años, en relación con lo le que afectaba no saber leer ni escribir.

Investigador: ¿Usted ¿fue a la escuela?

Señora Gre: No.

Investigador: ¿Por qué?

Señora Gre: Porque cuando era niña, mis papás nos traían [a ella y sus hermanas] en diferentes lugares, pues así se los requería el trabajo.

Investigador: ¿Qué es lo que más le afectaba de no saber leer ni escribir?

Señora Gre: Lo que más me perjudicaba de no saber leer es que cuando andaba en camiones no sabía qué camiones eran y tenía que preguntar.

(Fragmento de Entrevista 2, Señora Gre, 42 años).

No saber leer y escribir se traduce en una pérdida de oportunidades ante la sociedad y el aspirar a un trabajo digno, además de repercutir en la

integración social del mundo letrado. Ser adulto alfabetizado conlleva a la persona a convertir los símbolos en palabras con sentido y pertinencia al proceso de comunicación. Esto lo advierte Martínez (2015): el impacto de la alfabetización en las personas se refleja en los problemas que tiene que resolver en su vida cotidiana, pues hasta en lo más elemental, como trasladarse en la comunidad, requiere leer el nombre de las calles y del transporte urbano.

La incorporación de la lectura y la escritura en la vida de las personas conduce a reconocer los símbolos y grafías para traducirlas en palabras y oraciones estructuradas para su entendimiento, lleva al sujeto a comunicarse con sus semejantes y ser reconocidos por la sociedad. En el siguiente fragmento de registro de observación se aprecia el nivel de lectura de un señor de 73 años y el significado de los símbolos en el momento de la evaluación diagnóstica del proceso de alfabetización.

Un adulto de 73 años, al que llamaremos Señor Jus, tiene el nivel presilábico durante la evaluación diagnóstica; mediante la actividad de armar un rompecabezas de alfabeto, el señor señalaba las letras que conocía de manera gráfica y el sonido, así como lo que no conocía. (Registro de observación 1, Señor Jus, 73 años).

Al saber leer y escribir el adulto, empieza a adquirir un nuevo significado que le permite enfrentarse al mundo de la sociedad letrada, donde los símbolos y las grafías adquieren un sentido de interpretación y reconocimiento, con lo que logra entender las oraciones, para descifrarlas en un sentido de conocimiento común. Aun cuando no sabemos qué estrategias efectivas aplicará el Estado para reducir el problema (Martínez, 2015:30), se cuenta con programas como el PROASIN (2011) y el Servicio Social de los alumnos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa para el proceso de alfabetización, este último con más de 4000 adultos alfabetizados de 2013 a la fecha.

Reconocer los símbolos del lenguaje brinda nuevas capacidades que adquiere la persona en proceso de alfabetización y el redescubrimiento de un mundo que estaba oculto ante sus ojos. En el trabajo de campo nos percatamos de la disponibilidad de algunos de los adultos para aprender,

como se aprecia en el siguiente fragmento de registro de una de las observaciones.

Las personas alfabetizadas son muy accesibles, al momento de darles la clase, son participativos, les gusta aprender para saber más, pues en muchos de los casos por falta de recursos dejan truncados sus estudios; así, cuando se les brinda la oportunidad, aprovechan el tiempo para aprender. (Registro de observación 2, Señor Jua, 34 años).

Conocer las palabras y convertirlas en oraciones los integra al mundo del entendimiento y la comunicación, que repercute como apoyo en el desarrollo de las actividades diarias en el hogar y participan y se involucran más en las tareas con los hijos o nietos. De esto nos dimos cuenta en uno de los hallazgos que más nos sorprendió al equipo de investigación fue lo que llamamos *el impacto de la firma*, pues la firma y los saberes son expresiones que identifican a la persona y le proporcionan un estatus de identidad ante la sociedad. Asimismo, potencia las actividades que marca la sociedad en los eventos diarios de la vida pública. Así lo señaló la Señora Cam, de 85 años, en su entrevista, cuando se le cuestionó sobre los cambios que le produjo la alfabetización.

Investigador: ¿Qué beneficios considera usted le ha traído la alfabetización?

Señora Cam: La firma fue un cambio muy bueno.

Investigador: ¿Por qué? Me podría explicar...

Señora Cam: Pues... cuando tenía que firmar, ponía mi nombre, pero porque lo sabía de memoria; no sabía que decía y después de la alfabetización pude entender cada letra y palabra que escribía.

(Fragmento de entrevista 1, Señora Cam, 85 años).

La experiencia que desarrolla el adulto alfabetizado al plasmar su firma en un documento oficial significa, en un sentido, la experiencia de plasmar en papel su nombre; por otro lado, significa ser reconocido por la sociedad. La grafía llamada firma es un elemento de identidad personal que le proporciona un estatus al ser reconocido. Esto significa una expresión de identidad que

sustituye al lenguaje escrito y lo potencia ante el reconocimiento de la sociedad. Ejemplos hay muchos. Rendón (2015:21) describe situación de vergüenza, temor y nervios por los que pasan las personas por no saber firmar.

El reconocimiento público es una parte de la identidad de cada individuo, en donde la sociedad lo acepta y le proporciona una figura pública que lo identifica. Es aquí donde la firma le permite comunicarse y vincular en una grafía el lenguaje oral y escrito. La construcción de la identidad marca en el alfabetizado una seguridad en el proceso de incorporación al mundo escrito. La identidad de individuo estampa un parteaguas entre lo anterior y lo actual, le proporciona cierta estabilidad en sus actividades diarias al identificarse a sí mismo, ahora con sentido y significado.

La estabilidad y confianza en el mundo contemporáneo del sujeto le proporciona una seguridad en el desplazamiento hacia los puntos de la población o la ciudad, así como en las tareas familiares, que en un momento le fueron difíciles por la condición que presentaba; esto se manifiesta en la sensación de sentirse integrado a la sociedad de la que forma parte.

Mientras la Señora Mar de 36 años observaba a su hija hacer la tarea escolar, mostraba un gran interés de querer ayudarla y además de aprender algo sobre eso; sus gestos visiblemente entre interés y frustración, pues por un lado quería aprender y por otro no comprendía del todo la tarea que realizaba la niña (Registro de observación 3, Señora Mar, 36 años).

Conocer las letras y formar oraciones por el adulto alfabetizado lo hace integrarse a las actividades diarias en la familia e intervenir en el desarrollo escolar de los niños, así como en la resolución de problemas de los hijos, implicándose en el apoyo de las tareas escolares. En este sentido, debemos comprender la pertinencia social de la educación superior planteada en la EPT, y cómo la Universidad debe trabajar al servicio de todos los sectores sociales; en países como los nuestros, debe priorizar la atención de los sectores más desfavorecidos (Watkins, 2010) para propiciar mejores oportunidades de vida.

La formación del sujeto social en la hegemonía aprender a leer y escribir tiene una relevancia importante en la integración a la sociedad, pues son los

saberes básicos señalados socialmente que los seres humanos aprendemos desde nuestra niñez y, en consecuencia, repercuten en las dinámicas urbanas de la sociedad actual, donde los saberes de cada sujeto cuentan; hoy se requieren capacidades y habilidades para desplazarse, comunicarse y resolver problemas en el mundo social del que somos parte.

CONCLUSIONES

Los primeros hallazgos en el proyecto de investigación fueron: el contexto donde habitan las personas en el proceso de alfabetización no representan ventaja, la persona que habita en la ciudad presenta aislamiento y exclusión, marcada en la convivencia diaria de sus desplazamientos en el transporte urbano y con las personas donde trabaja. En las comunidades rurales se observó que la marginación a los adultos en proceso de alfabetización es menor; en las primeras interpretaciones suponemos que esto se debe a los tipos de interacción entre sus habitantes. Son menos opciones de desplazamientos en transporte urbano y la mayoría no trabaja fuera de casa.

Uno de los hallazgos que más nos ha llamado la atención es el significado de la firma, pues encontramos que representa el reconocimiento de la persona alfabetizada, donde reconoce signos y los interpreta para plasmar en un documento. Además, el poder de saber leer y escribir favorece la participación en la vida pública, fortalece a la persona alfabetizada y lo integra a la sociedad.

Las habilidades comunicativas que adquiere la persona alfabetizada en el proceso de leer y escribir lo integran al mundo ético de la praxis para priorizar la información y procesarla en la comunicación oral y escrita de los habitantes de la comunidad. Reconocer sus capacidades reconstruye su identidad a nivel personal y contribuye a fortalecer a la familia y transformar su vida en un mundo moldeado de símbolos y grafías que tienen hoy sentido de información.

La sociedad actual marca los puntos hegemónicos que debemos vivir día a día. Por ello, es importante formar parte de nuestra cultura y comprender los procesos educativos que diariamente se desarrollan en nuestro contexto.

En este sentido, a través de la investigación científica y la recolección de los datos que interpretamos, pretendemos aportar a la sociedad sinaloense elementos o criterios que ayuden a comprender el proceso de alfabetización de adultos en grupos vulnerables.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo fue posible gracias a la valiosa participación y constante disposición de los profesores, profesoras, alumnos y alumnas de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Intervención Educativa, así como alumnas de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa; al Programa de Fomento a la Investigación Educativa (PROFIE-UPES 2015) por haber asignado recursos de investigación para la realización del proyecto de investigación «Análisis de estrategias pedagógicas en el proceso de alfabetización en grupos vulnerables» a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, la cual promueve la investigación educativa para impulsar la formación de investigadores. Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Sudsede Guasave. Profesoras de UPES: LIE Daniela Monserrat Romo Vega y psicóloga Érika Guadalupe Araujo Norzagaray, para obtener el grado de maestría; alumnas de LIE, octavo semestre: Saday Arias Dévora, Blanca Olivia Pérez García, Maricruz Peñuelas Aboytes, Zabdi Abigail Retamoza Román. Alumnas LIE, sexto semestre: Berenice Cruz Romero, Abril Adriana Leyva Leyva. Alumnas y alumnos de LEP, segundo semestre: Dulce Yumeli Juárez Sepúlveda, Santos Michel Roldán Beltrán, Rosa Ángela Castro Bernal, Aritxma Olimpia Hernández Montoya, Ramón Ricardo García López y Ramona Alicia Armenta Leal. Abstract por el profesor Luis Rubén Hernández Flores (*Bachelor in English Language Teaching*).

REFERENCIAS

- Estrada, I. (2003). *El ciclo vital de la familia*. México: Grijalbo.
- Goetz, J.P., & M.D. Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández-Collado & P. Baptista Lucio (2010). *Metodología de la Investigación II*. Félix Varela., vol., tomo II.
- IMPLAN (2009). *Plan de trabajo 2009*. Instituto Municipal de Planeación de Guasave. <http://www.guasave.gob.mx/sitio/index.php?option=com_content&id=4223&Itemid=174> (febrero de 2016).
- INEA (2013). El analfabetismo en los adultos. México. Educación futura. Inegi. *Quinceavo Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Martínez, J.L. (2015). *El analfabetismo en Sinaloa*. José Manuel Frías Sarmiento (coord.). *El valor de alfabetizar*, Sinaloa, México: Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Secretaría de Educación Pública y Cultura, Gobierno del Estado de Sinaloa.
- PROASIN (2011). *Alfabetización de adultos*. Sinaloa, México: Once Ríos.
- RAE (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Vigésima tercera edición. <<http://dle.rae.es/>> (junio de 2016).
- Rendón, R. (2015). ¡No sabes firmar! José Manuel Frías Sarmiento (coord.), *El valor de alfabetizar*. Sinaloa, México: Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Secretaría de Educación Pública y Cultura, Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores & E. García Jiménez (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SEDESOL (2010). *Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social*. Guasave, Sinaloa: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Secretaría de Desarrollo Social. <http://www.dof.gob.mx/SEDESOL/Sinaloa_011.pdf> (febrero de 2016).
- SEP (2014). *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018*. SEP: México.
- Taylor, S.J., R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*.
- Velasco, H., & Á. Díaz de Rada (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Watkins, K. (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Llegar a los marginados*.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Editorial Barcelona, España: Paidós, MEC.

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR

Sergio Castellón Ramos

Candidato a doctor en Ciencias de la Educación. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Investigador registrado en el Programa DELFÍN

con número de identificación 05945. Línea de investigación: estrategias pedagógicas del proceso de alfabetización en grupos vulnerables. Se ha desempeñado como asesor en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Correo: <sergiocastillon100@gmail.com>.

ANEXOS

TABLA 1. Descripción de los grupos de contraste

GRUPOS DE CONTRASTE	
A	B
Medio rural La Florida, Cofradía y Tamazula	Medio urbano Ciudad de Guasave
INVESTIGADORES POR GRUPO	
Daniela Monserrat Romo Vega Maricruz Peñuelas Aboyte Dévora Saday Arias Berenice Cruz Romero Santos Michel Roldán Beltrán Rosa Ángela Castro Bernal Ramona Alicia Armenta Leal	Érika Guadalupe Araujo Norzagaray Blanca Olivia Pérez García Zabdi Abigail Retamoza Román Adriana Abril Leyva Leyva Dulce Yumeli Juárez Sepúlveda Aritxma Olimpia Hernández Montoya Ricardo García López Ramón

Fuente: Elaboración propia.

**EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN, UN PROYECTO
DE SERVICIO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, UNIDAD
LOS MOCHIS, SUBSEDE GUASAVE**

*THE PROCESS OF LITERACY, A SOCIAL SERVICE PROJECT
IN THE UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA,
UNIDAD LOS MOCHIS, SUBSEDE GUASAVE*

MAYRA ALEJANDRA CARRILLO LÓPEZ, ARTURO PÉREZ CHÁVEZ,
DANIEL CASTRO CASTRO, LAURA FÉLIX ACOSTA,
LUIS C. ZAMUDIO GONZÁLEZ Y UZIEL BAJO LUGO

RESUMEN

El analfabetismo es un problema social que afecta el desarrollo económico, cultural y social del individuo. Por ende, finalizado el proceso de alfabetización, las personas son autónomas e independientes. Sin embargo, hay causas que obstruyen su alfabetización. Entre éstas, la resistencia a aprender, las condiciones de vida, el contexto, la falta de acceso a la educación. Todo ello genera efectos en los estilos de vida, rezago, aislamiento y escasez de oportunidades laborales, entre otras. Esta investigación pretende aportar elementos teóricos y metodológicos clave en la implementación del programa de alfabetización como Servicio Social Universitario (ssu) para alumnos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), además de precisar institucionalmente la capacitación, inicio, seguimiento y acreditación de los adultos mayores, aunado a la liberación del ssu. Respecto a los métodos e instrumentos empleados, se recurrió al estudio de caso porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. Por otra parte, la técnica inicial para la recolección de datos es la observación participante como punto de partida para la obtención de información y análisis contextual. Posteriormente, la aplicación de una encuesta para definir los resultados obtenidos. De la aplicación de la encuesta encontramos que un número apreciable de alumnos recalcó motivos personales u otros indicios que reflejan resistencia para iniciar, seguir y concluir la alfabetización. Sin embargo, la principal limitante para iniciar el proceso de alfabetización es el tiempo, de acuerdo con la mayoría de los alumnos encuestados. Por otra parte, la resistencia del adulto es otro factor que obstruye la alfabetización y, por consecuencia, no registran a su adulto al ser éste quien justifica no tener edad o condiciones para someterse al proceso de alfabetización.

PALABRAS CLAVE: Programa de Alfabetización, Servicio Social Universitario (ssu), Operatividad del ssu.

ABSTRACT

Illiteracy is a social problem that affects economic, cultural and social development of the individual, therefore; once the process of literacy people are autonomous and independent, however; there are causes that hinder their literacy among these are: the resistance to learning, living conditions, context, lack of access to education; all this creates effects on lifestyles, backwardness, isolation, scarcity of employment opportunities, among others. This research aims to provide theoretical and methodological key elements in the implementation of the literacy program as University Social Service (ssu) for students of the State Pedagogical University of Sinaloa (UPES) plus institutionally define training, startup, monitoring and accreditation of seniors coupled with the release of ssu. In both the methods and instruments used resorted to case study because it pays special attention to issues that specifically can be known through cases, on the other hand the initial technique for data collection is participant observation as a starting point for obtaining information and contextual analysis, then the application of a survey to define query results. The application of the instrument found that a significant number of students stressed the existence of personal reasons or other indicia that reflect resistance to start, continue and conclude literacy; however, the main constraint to start the literacy process is the time, according to a large majority of the students surveyed. Moreover, adult resistance is another factor that hinders literacy and therefore do not register their adult when this who justifies not have age or condition to undergo the process of literacy.

KEYWORDS: *Literacy program, University Social Service (ssu), Operation of the ssu.*

INTRODUCCIÓN

Un eje central en el programa de alfabetización es la reflexión de la puesta en marcha, operación y seguimiento del mismo. Éste debe ser un proceso consciente y planificado que permita orientar en la reconstrucción y mejora del proceso de alfabetización en el estado de Sinaloa, a través del Programa de Alfabetización para Adultos de Sinaloa (PROASIN). Ese programa opera con el proyecto de Servicio Social en la UPES en cumplimiento con el compromiso inicial del gobierno comprendido en la meta sexenal 2011-2016 de reducir el índice de analfabetismo en el estado de Sinaloa de 5.0% a 4.0% en la actual administración. Por ello, es necesario analizar los elementos que lo constituyen, analizar el «qué», «cómo» y «de qué forma» se está llevando a cabo el proceso de alfabetización, desde la mirada interna en las dos instancias mencionadas.

Una de las prioridades nacionales para esta investigación es el analfabetismo. Existen alrededor de 109 mil analfabetas distribuidos en los 18 municipios de Sinaloa, la posición nacional número 19 en analfabetismo (PROASIN, 2016), que se encuentra por debajo de la media nacional. El INEGI (2012) señala que en Sinaloa persiste 5.0% de analfabetismo contra el 6.88% nacional, de acuerdo con el Censo de 2010.

Los principales beneficiados con esta investigación son los adultos alfabetizados y los instructores (alumnos) al liberar su ssu, lo que se traduce en beneficios para el alumno instructor de la alfabetización como para la institución. Por ello, con el estudio pretendemos valorar las condiciones en que se está dando la participación del alumno de la UPES en el programa de alfabetización como única alternativa de Servicio Social Universitario.

Antecedentes históricos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) fue fundada en la década de los setenta, como Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el compromiso de contribuir en el desarrollo de la calidad educativa de nuestro país y especialmente en Sinaloa. Es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 9 de agosto de 1978.

La UPN inicia sus labores educativas en Sinaloa con la intención de elevar a nivel licenciatura a maestros egresados de las normales del país que aún no contaban con ese nivel, contribuyendo así con la homologación académica y salarial de los trabajadores de la educación. Posteriormente, en la década de los noventa para ser precisos, se abre hacia estudiantes egresados de bachillerato, brindando la posibilidad a los jóvenes de cursar una de sus licenciaturas, asumiendo compromiso, dedicación, responsabilidad, incluyente y espíritu crítico, tanto en el presente con los jóvenes que se están formando y en el futuro como docentes.

El 12 de mayo de 2006, la UPN, a través de su Consejo Académico, aprobó la Fase de Redefinición Jurídica de la Unidad Central Ajusco, que acuerda transitar hacia un modelo de descentralización institucional:

[...] donde se reconozca la personalidad jurídica propia, patrimonio propio y autonomía de gestión, así como el planteamiento sobre la posibilidad de buscar mecanismos de organización y operación que les permita a las diversas Unidades UPN del país adquirir el carácter de instituciones de educación superior descentralizadas, a fin de reafirmar el carácter social, público y nacional de la UPN como institución comprometida con la diversidad cultural y la democratización del conocimiento (UPES, 2014).

Luego de 34 años de ofrecer sus servicios como UPN, la LX Legislatura del H. Congreso del Estado, mediante el decreto publicado en el Periódico Oficial *El Estado de Sinaloa* el 8 de abril de 2013, reconoce a la UPES como un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. A partir de ese momento, en su carácter de institución pública nacional de educación superior asume el compromiso de cumplir con su objetivo de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de nivel superior encaminados a la formación de profesionales de la educación, de acuerdo con las necesidades del país y con la oferta educativa de que dispone.

En ese sentido, la Universidad, desde sus inicios, ha puesto a disposición de quienes demandan los programas de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, primero como programa de nivelación para maestros en función y posteriormente como formadora de docentes; más recientemente, incorpora en 2002 la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) con cuatro de sus seis líneas (Educación Inclusiva, Educación para Jóvenes y Adultos, Educación Inicial y Educación Intercultural), además de diversos diplomados, especialidades, maestrías y su participación en un doctorado regional.

La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa cuenta con tres Unidades en el estado, en las ciudades de Los Mochis, Mazatlán y Culiacán, y 12 subsedes, con el 71% de la matrícula total de las escuelas formadoras de docentes en la entidad (Cárdenas, 2013).

Propuesta del Gobierno del Estado para atender el analfabetismo en Sinaloa

El Gobierno del Estado de Sinaloa, en atención a los datos regionales, plantea que la segunda meta del *Plan Estatal de Desarrollo, 2011-2016* precisa lograr que Sinaloa sea declarado por la UNESCO con *bandera blanca*, con no más del 4% de analfabetas de su población mayor de 15 años, por lo que es necesario alfabetizar a 19 400 personas mayores de 15 años entre los años 2012-2016. En específico, en el municipio de Guasave hay 12 807 analfabetas. Esto se menciona debido a que en este estudio se delimitó el análisis del fenómeno a Guasave.

En el inicio del milenio, los indicadores de analfabetismo en Sinaloa eran cercanos al 8% de su población, y a pesar de los esfuerzos del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos (ISEA) y de otras instancias que tienen como tarea primordial enseñar la lecto-escritura a la población mayor de 15 años, no se ha alcanzado el reconocimiento por UNESCO como territorio libre de analfabetismo. Por ello, es indispensable crear un programa emergente que sume y haga concurrir los esfuerzos de estas instituciones a una estrategia más dinámica y pertinente, que lleve estos servicios al domicilio de quien lo requiere, o a los centros que se instituyan para ese propósito. Con base en los fundamentos legales, los antecedentes y las consideraciones expresadas, el Gobierno del Estado de Sinaloa expide el decreto por el que se instituye el PROASIN (Periodico Oficial *El Estado de Sinaloa*, 7 de noviembre de 2012), que se implementa por medio de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPYC) con la participación de organismos educativos, sociales y gubernamentales para alfabetizar en un periodo corto a las personas mayores de 15 años, logrando contribuir en el ejercicio del derecho ciudadano como condición elemental para acceder al conocimiento y a una mejor calidad de vida.

Así, la *Ley de Educación para el Estado de Sinaloa* precisa que los beneficiarios de los servicios educativos prestarán servicio social a la comunidad en los casos y términos que establece esa ley y demás disposiciones normativas aplicables. Esta actividad será requisito para obtener título o grado académico. Por ello se establece un convenio de colaboración de prestación

de servicio social para abatir el analfabetismo, prioridad para la Universidad Pedagógica Nacional, la atención efectiva de dicha problemática, y en 2013 se da la transición institucional para ser operada por los Servicios de Educación Pública Descentralizada del Estado de Sinaloa (SEPDES), y así queda instalado como la UPES institución adopta como propia la alfabetización en adultos. El Consejo Académico de la UPES señala en 2013 su acuerdo Número 5 correspondiente al programa de alfabetización de adultos de Sinaloa:

[...] que todos los estudiantes inscritos en las licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria e Intervención Educativa y de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, realizarán su servicio social en alfabetización, sin excepción. En el caso de los alumnos con plaza federal, estatal y municipal y frente a grupo, del programa de inglés de SEPYC y de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con una antigüedad de seis meses quedan exentos del servicio social, pero no de alfabetización y alfabetizarán a dos personas; el resto alfabetizará a cinco adultos (UPES, 2014:1).

Es relevante mencionar que la UPES es la primera institución educativa en Sinaloa que establece como obligatorio el servicio social en alfabetización de adultos y que, además por encontrarse en proceso de transición y buscando la mediación con sus estudiantes por las actividades que tienen a lo largo de la licenciatura, como prácticas y talleres, accede al acuerdo sobre alfabetización para el cumplimiento del servicio social en estudiantes de licenciatura, el cual modifica, en noviembre de 2014, que a partir de esa fecha los estudiantes que cursan séptimo semestre harán su servicio social en la alfabetización de dos adultos. En el caso de los estudiantes exentos de servicio social, no será necesario que realicen acciones de alfabetización; además, los estudiantes de semestres anteriores podrán adelantar su servicio social, de la misma manera, alfabetizando a dos adultos.

La UPES, Subsede Guasave, perteneciente a la Unidad Los Mochis, está participando en el desarrollo de este proyecto de alfabetización del gobierno del estado por medio de sus estudiantes inscritos a las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar e Intervención Educativa, como parte del

cumplimiento del ssu, contribuyendo así a que los datos del municipio de Guasave correspondientes al Censo del INEGI (2012), que señala una población de 12 807 adultos analfabetas en la población mayor de 15 años (6.3% estatal) se reduzcan; el propósito es reducirbajar hasta alcanzar el 4%, en colaboración con PROASIN y el gobierno del estado.

Operatividad del ssu en la UPES, Subsede Guasave

Gracias al convenio con el gobierno del estado de Sinaloa y PROASIN, la UPES adopta el programa de alfabetización como única forma de realizar el ssu. Sin embargo, en su implementación se han presentado deficiencias que obstruyen su sistematización y eficiencia. Una de las más importantes es la escasa capacitación a los jóvenes estudiantes que fungen como instructores en el proceso, ya que brindárselas permitiría proporcionarles elementos teóricos, metodológicos, técnicos y didácticos para desarrollar sin contratiempos la alfabetización.

De acuerdo con el compendio normativo de la UPES, en su capítulo XI de Servicio Social, artículo 97, se estipula que

[...] los alumnos de institutos técnicos e instituciones de educación media superior y superior, incluidas las formadoras y actualizadoras de docentes, estarán obligados a prestar servicio social, el cual se orientará, preferentemente, a cumplir con tareas propias al perfil profesional de su carrera o posgrado, y con los programas de asistencia social que determinen las autoridades competentes. Las tareas de alfabetización serán prioritarias para los prestadores del servicio social de las escuelas normales y similares (UPES, 2014, p.36).

Cabe señalar que son justificables esas deficiencias. Recordemos que la UPES se halla en periodo de transición, en el que administrativa e institucionalmente se trabaja para modificar los programas, estructura orgánica y lineamientos, entre otros. Estos cambios repercuten de manera significativa en la alfabetización, al tratarse de un programa adoptado por la Coordinación de Servicio Social de la Universidad. Falta definir con precisión los

lineamientos para su efectiva implementación. Consideramos que esta investigación puede proveer los insumos para precisar las normas de operación del programa de alfabetización como ssu.

La coordinación del ssu hace el monitoreo, seguimiento y evaluación de los adultos y facilitadores para determinar su acreditación y con ello la liberación del servicio social al finalizar el proceso de alfabetización. Como coordinación, nos hemos planteado: ¿en qué se está fallando? La respuesta conduciría a identificar las fortalezas y debilidades y con ello establecer criterios para mejorar la eficiencia del programa de alfabetización y obtener mejores resultados.

En cuanto a factores de operatividad didáctica y técnica de los facilitadores, no basta con proporcionar sólo los materiales didácticos para iniciar el proceso. Esto exige definir un formato específico de planeación didáctica para la programación de las sesiones. Entregados los formatos de registro de alfabetización, darse a la tarea de verificar si el facilitador se encuentra activo alfabetizando. Durante la capacitación, precisar cómo elaborar el diagnóstico y, por último, lo expuesto indicarlo en un manual o reglamento que oriente la realización del ssu.

Las respuestas de una encuesta de consulta aplicada a los alumnos que alfabetizan. Éstos afirman que no se sienten preparados para alfabetizar a un adulto, lo que repercute en el retraso de este proceso; por ende, en la no liberación en tiempo y forma del ssu.

Sistematizar internamente el ssu implica establecer tiempos para la capacitación, registro de los adultos a alfabetizar e integración de expedientes de seguimiento de cada caso mediante la entrega de informes, que servirían como referencia a la hora de la evaluación para analizar en qué condiciones inicia el proceso de alfabetización del adulto y cómo culmina. Estos parámetros permitirían la eficiencia terminal a la hora de la evaluación.

La evaluación juega un papel importante en el proceso de alfabetización y es la opinión de quienes han fungido como evaluadores de alfabetizados, quienes aseveran que falta precisar los lineamientos de acreditación por la Coordinación de Servicio Social Universitario para establecer criterios que valoren la adquisición de la escritura, lectura, comprensión lectora e, incluso, el desarrollo de habilidades matemáticas. Asimismo, hacer llegar, en

tiempo y forma, la información que el facilitador requiere para su mejor desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje con el adulto.

En cuanto a la periodicidad en las jornadas de evaluación, éstas se llevan a cabo cada mes en las oficinas de la Universidad, con la participación de 7 evaluadores representantes de la UPES (estudiantes de cuarto y sexto semestre), 4 evaluadores representantes de Servicios Regionales de Guasave, la coordinadora del ssu de la Unidad Los Mochis y un responsable de ssu de la Subsede Guasave.

En la evaluación, el responsable de ssu, de la Subsede Guasave, lleva el control del número de alfabetizados a evaluar a quienes les proporciona un turno. En algunos casos especiales, se trasladan evaluadores a los lugares de residencia de los alfabetizados (por condiciones graves de salud, senilidad, o problemas de acceso a la comunidad).

La evaluación es llevada a cabo tras abordar una serie de actividades en un cuadernillo foliado para el control de la información, donde se retoma la lectura, escritura, comprensión y explicación. El evaluador hace un sondeo, con base con la experiencia por la información proporcionada por el alfabetizado, que ayude a emitir juicios en el proceso de evaluación, siendo el evaluador quien al final determina si el evaluado acredita, no acredita o requiere continuar con el proceso de alfabetización por un periodo de un mes.

En los casos observados durante las evaluaciones, se presentan a ser evaluados personas que ya sabían leer, detectadas mediante el diálogo con evaluadores y en datos que arrojan en el cuadernillo; otros casos son las personas que no culminan el proceso de alfabetización y son llevadas a evaluar.

Finalmente, PROASIN es la instancia que avala la acreditación o no del adulto mediante la expedición de las constancias y es la responsable de la subsede quien da los resultados a los alfabetizadores aproximadamente 15 días después de la evaluación.

Es mediante la sistematización de la operatividad la que consentirá responder las siguientes interrogantes: ¿qué hacer, cómo, cuándo y para qué? Las respuestas permitirán establecer metas a corto, mediano y largo plazo, además de definir estrategias que incrementen la eficacia del programa de

alfabetización y, por ende, la eficiencia terminal de los instructores (alumnos) para la liberación oportuna del ssu.

MÉTODO E INSTRUMENTOS

De acuerdo con las características de la problemática, es un estudio descriptivo-transversal. Inicialmente, se pretende señalar cómo es y se manifiesta el fenómeno en cuestión y posteriormente el interés particular es investigar la relación entre el proceso de alfabetización como opción de ssu con el grado de aceptación de los instructores (alumnos de la UPES), capacitación y seguimiento del programa, aplicación de los instrumentos y cumplimiento de los objetivos planteados. Delimitados los mismos, se hace un corte temporal para la posible continuidad en la investigación de la problemática. Finalmente, es de tipo correlacional al establecer la vinculación entre las variables que conforman el objeto de estudio y la operatividad del ssu en la alfabetización.

La investigación, en el primer momento, fue de tipo cualitativa, donde sólo se buscaba registrar la producción del fenómeno y el desarrollo de la problemática a partir de perspectivas de carácter subjetivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2001). Permitted familiarizarse con la contextualización del fenómeno y profundizar en las ideas, aportó elementos significativos en el proceso, generó perspectivas teóricas para la explicación sistemática y coherente de la problemática en cuestión. Para Grinnell,

[...] el enfoque de investigación cualitativa es referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, e incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. (citado en Goode y Hatt, 2004:148).

En el segundo momento se recurrió al enfoque cuantitativo porque fue de gran utilidad en el análisis, así como en el procesamiento de datos; además, sirvió de referencia para generar información en función de los objetivos del estudio para futuras investigaciones del mismo sesgo o afines,

permitiendo medir y propiciar el razonamiento abstracto, hacer cambios significativos a partir del análisis, procesamiento e interpretación de datos a través de tablas, gráficos e índices para la representación de resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos. Según Filstead, «el paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias sociales» (1970:100).

En relación con el método empleado, se recurrió al estudio de caso porque presta especial atención a cuestiones que pueden conocerse a través de caso, mismos que pueden ser simples o complejos; puede ser un niño, clase o institución en particular:

[...] el estudio de caso como método examina y analiza profundamente la interacción de los factores que producen cambios o crecimiento, con la finalidad de diagnosticar un problema y recomendar medidas que producirán rehabilitación (Best, 1982:101).

La utilización de este método permitió destacar los factores que caracterizan el foco de atención dirigido a la problemática y apoyó sistemáticamente a una mejor comprensión del papel desempeñado por los estudiantes de la UPES, Unidad Los Mochis, Subsede Guasave, en la recopilación de información.

Respecto a la técnica inicial de observación participante para la recolección de datos como punto de partida para la obtención de información y análisis contextual, fue de interés particular porque el nivel educativo en que se llevó a cabo la investigación así lo demanda, ya que mediante esta estrategia se registraron datos que sólo se presentan en la práctica real del fenómeno estudiado: «la función de la observación participante es obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organiza su mundo» (Goetz y Lecompte, 1988:269).

En este sentido, los cambios fueron observados desde el escenario de investigación para conocer de qué forma se incorporan esos cambios en las posibles reacciones de los sujetos implicados durante el proceso de investigación. Posteriormente, la aplicación de una encuesta de consulta definió los resultados obtenidos: «la encuesta es un estudio observacional en el cual el

investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado, y busca no modificar el entorno ni controlar el proceso que está en observación» (Goode y Hatt, 2004:148).

No obstante, los datos obtenidos tienen que ser apegados a las preguntas estandarizadas del cuestionario y cuidar que la muestra representativa a la que se aplicará el mismo conteste con naturalidad para ser objetivo y evitar alterar el resultado final; por ello, la encuesta aplicada se conformó de un solo reactivo que condujera al análisis de los posibles factores que impedían la alfabetización.

Esta investigación facilitó la interacción entre el investigador y el sujeto de estudio, en el momento de la aplicación de los instrumentos de recopilación de información. Esto proporcionó la comprensión de la naturaleza del problema y sus implicaciones. Se adaptó a las características y necesidades de la investigación en la medida en que la recopilación de datos se dio de manera directa en función del contexto, y su principal fundamento es la convivencia personal para el acceso a las distintas actividades del individuo en el escenario de investigación (UPN, s.f., p.100). El empleo de una encuesta de consulta favoreció la recopilación de información de forma rápida y objetiva, creando situaciones idóneas para lograr los objetivos del estudio.

Sujetos participantes

Para la selección de la muestra, se definieron los criterios de inclusión y exclusión. Se describe cada uno:

Se incluye únicamente alumnos de sexto y octavo semestre de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y LIE al encontrarse en proceso de alfabetización por ser alumnos de semestres avanzados, del género masculino y femenino.

En los criterios de exclusión no se consideró a alumnos de segundo y cuarto semestre, así como personal administrativo, que no están involucrados en el proceso de alfabetización. Se omitió también al resto de las instituciones de educación superior en la región, ya que no consideran la alfabetización como alternativa de Servicio Social.

Para seleccionar la muestra, no se hicieron modificaciones en los grupos donde se aplicó el instrumento; éstos ya estaban conformados y presentaron las siguientes características: género masculino y femenino, con 243 alumnos encuestados.

Aplicación de la encuesta

Para administrar el instrumento, se solicitó la colaboración de 199 alumnos de octavo semestre de las Licenciaturas en Primaria (LEP), Preescolar e Intervención Educativa (LIE) y 44 alumnos de 6to semestre de la LIE. Se utilizaron lápices y las hojas de los cuestionarios en un periodo no mayor de una hora y con un solo reactivo: *Explica detalladamente cuáles son los factores que te han impedido o imposibilitado la participación en el proceso de alfabetización de adultos como parte del cumplimiento del servicio social universitario*. Esto se aplicó con el propósito de conocer la percepción del alumno en relación con el programa de alfabetización y con ello los posibles motivos por los que no ha iniciado el proceso.

Recabada la información, se procede a estratificar o jerarquizar las causas o factores señalando los de mayor incidencia y ordenados jerárquicamente a partir del análisis de los datos obtenidos: la resistencia del alumno a la práctica del servicio social universitario, resistencia del adulto a ser alfabetizado (tiempos, edad y rezago), tiempo de alfabetización/percepción de los involucrados (alumno/adulto) y búsqueda de las personas analfabetas en localidades cercanas a su domicilio.

Operacionalización de las variables

El objetivo general del estudio fue valorar las condiciones en que se está dando la participación del alumno de la UPES en el programa de alfabetización como única alternativa de ssu. Para la operacionalización de las variables, se recurrió a su estudio minucioso: alfabetización y ssu, que a su vez se encuentran implícitas en el objeto de estudio. Asimismo, operacionalizar las variables permitió estudiar la correspondencia de los objetivos específicos con el indicador de la encuesta de consulta (tabla 1).

TABLA 1. Sistema de variables

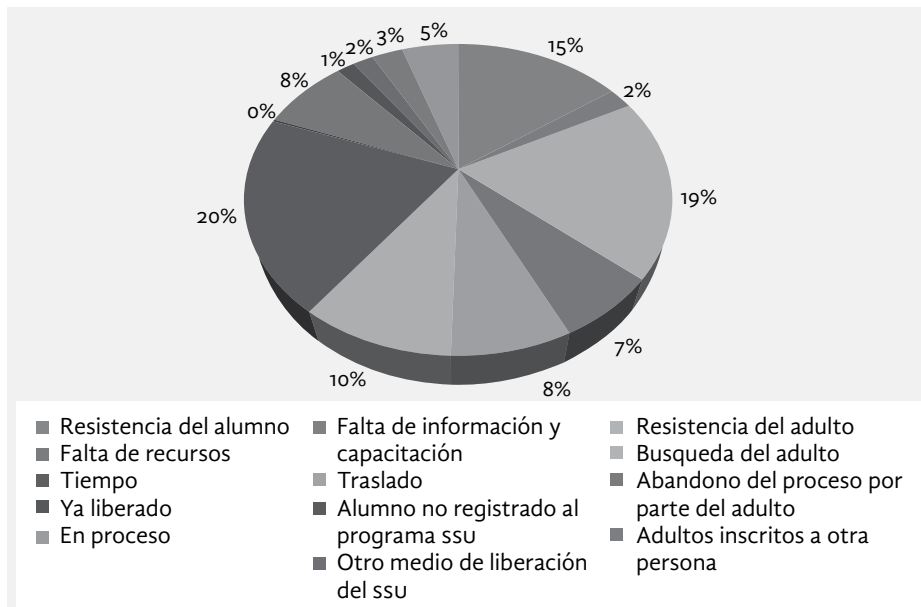
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO
Identificar los factores que han impedido o imposibilitado la participación de los alumnos de la UPES en el programa de alfabetización		Es la habilidad de usar texto para comunicarse a través del espacio y el tiempo. Se reduce a menudo a la habilidad de leer y escribir, o a veces sólo a la de leer, e incluso únicamente a la enseñanza de tal habilidad	Participación del facilitador	Explica detalladamente cuáles son los factores que te han impedido o imposibilitado la participación en el proceso de alfabetización de adultos, como parte del cumplimiento del Servicio Social Universitario	Encuesta
Indagar cuál es la opción que tienen los estudiantes del programa de alfabetización de la UPES	Alfabetización				
Analizar los beneficios que el programa de alfabetización de la UPES ha propiciado a la formación del alumno		Es la aplicación teórica y práctica del conocimiento en actividades que afirman y amplían la formación académica	Capacitación, seguimiento y evaluación		
Identificar el modo de operación del Servicio Social Universitario en la UPES subsede Guasave	ssu (Servicio Social Universitario)				

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

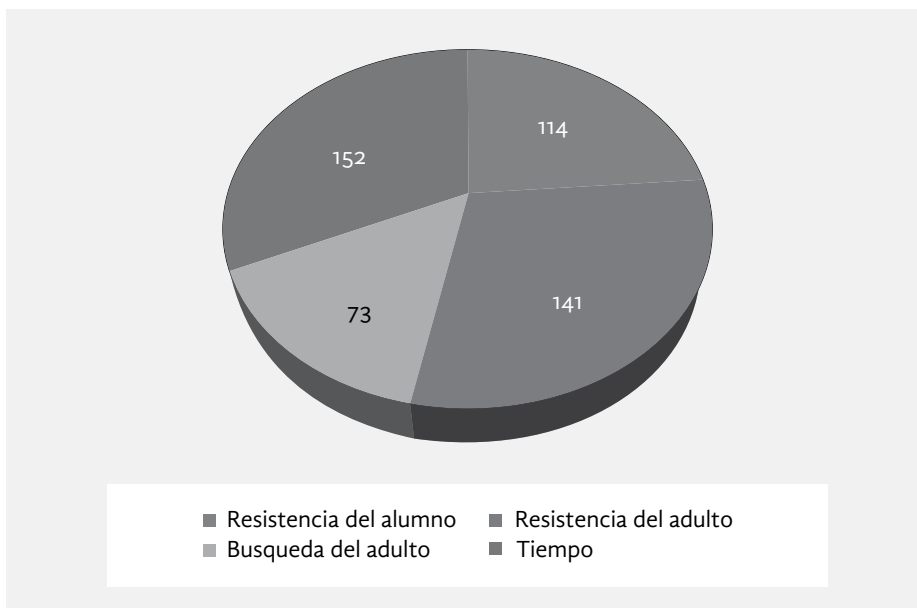
Después de aplicar el instrumento de recolección de información, se analizaron e interpretaron los resultados para ofrecer información precisa respecto a los factores identificados en la encuesta.

Primero se diseñó una tabulación donde se detallan los factores arrojados con la encuesta, en la que se observa la codificación con folio de cada cuestionario, los 243 alumnos encuestados y sus respuestas. Después se elaboró un gráfico de pastel donde se distribuyen los porcentajes de los trece factores: resistencia del alumno, falta de información y capacitación, resistencia del adulto, falta de recursos, traslado, búsqueda de adulto, tiempo, alumno no registrado al programa ssu, abandono del adulto alfabetizado, liberación del ssu, otro medio de liberación del ssu, adultos inscritos a otro programa y otros que se encuentran en proceso de alfabetización (gráfica 1).



GRÁFICA 1. Porcentajes de los trece factores de la encuesta de consulta.

Posteriormente, se depuraron los trece factores y finalmente se graficaron los cuatro de mayor incidencia: tiempo, resistencia del adulto, resistencia del alumno y búsqueda del adulto. Respecto al tiempo, se observan 152 alumnos encuestados, quienes aseveran tener dicha limitante para iniciar el proceso de alfabetización; la resistencia del adulto, con 141 alumnos, el segundo factor de mayor incidencia; se observa que la resistencia del alumno representa 114 participantes y, por último, el indicador búsqueda de un adulto refleja 73 alumnos encuestados los que aseguran lo complejo que es encontrar a un adulto para alfabetizar (gráfica 2).



GRÁFICA 2. Factores de mayor recurrencia.

De la gráfica 2 observamos que la mayor dificultad es el tiempo, ya sea para alfabetizar o trasladarse a donde está el adulto, este factor es más recurrente con los alumnos, mientras que la resistencia al proceso de alfabetización es mayor en los adultos que en los alumnos; la resistencia del adulto

a ser alfabetizado se debe, entre las otras razones, a la edad, el trabajo y no encontrarle sentido a leer y escribir.

Conclusiones

Como se comentó en el inicio, en el desarrollo de la investigación, de la que se deriva este artículo, se procuró aportar elementos teóricos y metodológicos para analizar la implementación del programa de ssu para los alumnos de la UPES con la finalidad, como objetivo general, de valorar las condiciones en que participa el alumno de la UPES en el programa de alfabetización como única alternativa de ssu.

Quienes participamos en la investigación consideramos que los objetivos se lograron completamente: se identificaron los factores que han complicado la participación de los alumnos de la UPES en el programa de alfabetización, entre estos factores, la encuesta de consulta permitió reconocer entre éstos:

- Resistencia del alumno a participar mediante su ssu en la alfabetización de adultos.
- Falta de información y capacitación para desarrollar esta actividad.
- Falta de recursos, en especial para cubrir los gastos que implica trasladarse a la casa del o los adultos que está alfabetizando.
- Búsqueda de adulto; en apariencia, puede considerarse como fácil, pero para atender a un adulto en su proceso de alfabetización deben coincidir diferentes factores que permitieran que ambas partes (el prestador del ssu y el receptor del servicio) coincidan para trabajar y concretar el objetivo de este programa.
- Tiempo. Resultó ser una importante dificultad, sobre todo porque a los alumnos se les pide que asistan a prácticas y con frecuencia también tienen la necesidad de trabajar y cubrir con ello sus necesidades cotidianas.
- Capacitación. Los estudiantes de la UPES plantean, como factor importante que ha complicado su participación en el programa de alfabetización, lo que sienten como una capacitación insuficiente para sentirse habilitados y con ello avanzar en el objetivo de cumplir con el ssu.

- Alumno no registrado en el programa ssu. Fue un factor que mencionaron los alumnos que complica el desarrollo de la alfabetización, ya que algunos adultos no muestran convicción por lograr el objetivo de este programa.
- Abandono del adulto alfabetizado. Significa que con frecuencia los adultos renuncian a continuar en el programa.
- Liberación del ssu. Este factor se consideró como uno de los que implicaba dificultad para cubrir por completo el programa de alfabetización, ya que no siempre los adultos están dispuestos a cubrir los trámites que esto implica.
- Otro medio de liberación del ssu, como factor de resistencia para desarrollar el programa de alfabetización, significa que el estudiante de la UPES plantea en la encuesta aplicada que consideran necesario e importante que se les ofrezcan otras alternativas a través de las cuales se pueda cubrir este compromiso.
- Adultos inscritos en otro programa y otros que se hallan en proceso de alfabetización. Este es un factor que complica más que el proceso de alfabetización; afecta los trámites que se deben hacer para considerar que un adulto pudiera estar en realidad siendo atendido por un alumno de la UPES.

Con lo planteado, se logra el objetivo de indagar cuál es la opinión que tienen los estudiantes del programa de alfabetización de la UPES y entre los factores los cuatro de mayor incidencia son: las dificultades asociadas al tiempo requerido para atender al adulto, la resistencia del adulto a ser alfabetizado, la resistencia del alumno a participar en el programa y las complicaciones en la búsqueda y localización de adultos que accedan a participar y lograr ser alfabetizados.

Consideramos que también se logró el objetivo de analizar los beneficios que el programa de alfabetización de la UPES ha propiciado a la formación del alumno, ya que los alumnos que han concluido su participación en el programa de alfabetización mencionan su satisfacción al lograr el objetivo, además de considerar que a los adultos que son apoyados mediante la habilitación reciben también la oportunidad de participar y tener actividades más productivas y de menor desgaste físico.

Esta investigación ha resultado relevante, por un lado, para los estudiantes de la UPES en la medida en que permite que sus experiencias sean identificadas y dadas a conocer, a fin de que en la institución sean consideradas en la toma de decisiones sobre las actividades de servicio social de la UPES para que el ssu sea desarrollado en las mejores condiciones para la población estudiantil. Por otro lado, la investigación proporciona a la UPES información importante para el proceso que aún se vive con el propósito de transitar de UPN a UPES y consolidarse como la más importante institución formadora de docentes en Sinaloa.

Finalmente, hasta el momento, para quienes participamos en este estudio como investigadores ha representado una experiencia importante en nuestro proceso de formación y profesionalización. Consideramos que la sistematización y análisis del trabajo puede aportar información que permita la orientación del ssu en la UPES y la atención del programa de alfabetización en Sinaloa.

AGRADECIMIENTOS

Merece especial mención la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, a la que agradecemos el cobijo institucional y el financiamiento otorgado a través de la convocatoria del Programa para el Fomento de la Investigación Educativa (PROFIE-UPES 2015). Con ello pudimos obtener los frutos que presentamos en este artículo. A los estudiantes de la licenciatura que hacen suya la ardua tarea de alfabetización. Al equipo de investigación, cuyo esfuerzo y trabajo son esenciales en el desarrollo de cada etapa. A la Coordinación Regional de PROASIN por la información proporcionada, y en particular a la Dra. Silvia Evelyn Ward Bringas, por permitirnos aprender y caminar juntos.

REFERENCIAS

- Best, J. (1982). *Como investigar en educación*. 9ª edición. Madrid, España: Morata.
- Cárdenas, G.A. (30 de junio, 2013). La Universidad Pedagógica en el Estado de Sinaloa: la universidad en tu comunidad. Semanario *La Voz del Norte*, periódico de Sinaloa. 30 de junio de 2016: <<http://www.lavozdelnorte.com.mx/semanario/2013/02/24/la-universidad-pedagogica-en-el-estado-de-sinaloa-la-universidad-en-tu-comunidad/>>.
- Filstead, W.J. (1970). *Qualitative methodology: firsthand involvement with the social world*. Markham Pub. Co.
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goode, & K. Hatt (2004). *Métodos de investigación social*. 2 a. ed. México: Trillas.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández-Collado & P. Baptista Lucio (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEGI (2012). *Censo de Población y Vivienda*. <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/>> (8 de junio de 2016).
- PROASIN (2016). *Programa de Alfabetización en Sinaloa*. Sinaloa: Once Ríos.
- UPES (2014). Compendio normativo. Culiacán, Rosales, Sinaloa. Octubre.
- UPES, (2015). Conoce la UPES. <http://www.upesmochis.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=1127> (1 de julio de 2016).
- UPN (s. f). *Métodos de investigación cuantitativa antología básica*. México: SEP.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

Mayra Alejandra Carrillo López. Licenciada en Psicología por la Universidad de Occidente, Campus Guasave. Pasante de Maestría en Educación, Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Asesora académica de la UPES. Evaluadora del PROASIN. Integrante del catálogo de Investigadores del Programa DELFÍN 2016. Línea de investigación: el proceso de alfabetización y el servicio social.
Correo: <mayra_cl5@hotmail.com>.

Arturo Pérez Chávez. Doctorado en Ciencias Sociales, Sociedad y Educación, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Asesor de medio tiempo en la UPES, Unidad Los Mochis, Subsede Guasave. Integrante del catálogo de Investigadores del Programa DELFÍN 2016 e integrante del equipo del proyecto de investigación denominado El Sistema Educativo de Sinaloa. Adscrito a la SEPYC, Sinaloa. Línea de investigación: el proceso de alfabetización, el servicio social y el sistema educativo.
Correo: <arpecha1014@gmail.com>.

Daniel Castro Castro. Licenciado en Psicología por la Universidad de Occidente, campus Guasave. Pasante de la Maestría en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Subsede Guasave. Asesor académico de la UPES. Línea de investigación: el proceso de alfabetización y el servicio social.

Correo: <danielcastro470@hotmail.com>.

Laura Judith Félix Acosta. Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (séptimo semestre en curso). Evaluadora de PROASIN. Línea de investigación: el proceso de alfabetización y el servicio social.

Correo: <laura_judith9@hotmail.com>.

Luis Carlos Zamudio González. Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Asesor académico de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Línea de investigación: el proceso de alfabetización y el servicio social.

Correo: <carloz zam4@live.com>.

Uziel Alexis Bajo Lugo. Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (séptimo semestre en curso). Evaluador de PROASIN. Línea de investigación: el proceso de alfabetización y el servicio social.

Correo: <niskyto_94@hotmail.com>.

LA TUTORÍA: PERSPECTIVA DE LA INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MENTORING: PERSPECTIVE OF INTERVENTION IN HIGHER EDUCATION

ELIZABETH SIGALA MÉNDEZ

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior (IES), en su función socializadora y formadora en competencias profesionales, demandadas en los procesos de educación de calidad de orden económico y político, propician integrar socialmente a egresados como ciudadanos creativos, líderes, con capacidad de investigación y autoaprendizaje, con competencias de comunicación y expresión, responsables y preocupados en su medio social y natural, habilidades que logran mediante un proceso de acompañamiento en su formación. A través de la educación superior, el alumno debe superar sus expectativas profesionales, encontrando respuestas a sus inquietudes, ambientado en una cultura de apoyo y seguimiento académico que le proporcionen aprendizajes nuevos y experiencias académicas satisfactorias ayudándole a su egreso. Para ello, se requiere el apoyo del docente como actor de la tutoría; su función es lograr que el estudiante reconozca sus habilidades académicas, y posibilitar así como potenciar nuevas maneras efectivas, con la finalidad de afrontar las causas de reprobación y deserción. Para lograr esto, la tutoría debe ser segura para todos los actores implicados (tutor, tutorado e institución). Sin embargo, no debe recaer sólo en un actor la responsabilidad del éxito o el de dicha práctica. En educación superior, el tutor también se beneficia prestando este servicio, y el tutorado es un actor activo en la mejora de su formación. Por ello, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de efectuar servicios exitosos que propicien ambientes flexibles para lograrlo.

PALABRAS CLAVE: Tutoría académica, actores, competencias, formación profesional.

ABSTRACT

Institutions of Higher Education (IES) in its socializing and formative role in demand skills in the processes of quality education for economic and political order, foster social integration graduates as creative citizens, leaders, with research capacity and self-learning, with expression and communication skills, responsible and concerned with their social and natural environment, skills that are achieved through a process of training together. Through higher education students must overcome their professional expectations, finding answers to their concerns, set in a culture of academic support and monitoring that will provide new learning and successful academic experiences helping graduation. For this teacher support as an actor in the role of mentoring in its role to achieve in the student's academic

skills that does not recognize and effectively enable those possessed helping to address the causes of failure and dropout rates is required. For this achievement, mentoring must be effective by all stakeholders (tutor, tutoring and institution), however the tutor who also benefits from this practice should not be borne responsibility for the success of this service. In higher education the mentee is an active actor proposed in improving their own training, so institutions also play responsibility to effect successful in providing flexible services to achieve environments.

KEYWORDS: Tutoring, actors, skills, higher education, vocational training.

INTRODUCCIÓN

Las universidades en México, con base en sus iniciativas por buscar la excelencia académica, propician mejoras a sus estructuras curriculares, apoyándose en los programas académicos que tengan mayor éxito en el impacto. Asimismo, procurando mejorar las estancias de los alumnos en el trayecto de su formación profesional, dichos apoyos se concretan en las necesidades del estudiante de índole personal, económico y académico, mismas situaciones que causan factores de deserción, reprobación y rezago, afectando los números de egreso y la misión de las instituciones formadoras.

Estas situaciones, que pueden no estar representadas por factores internos a las instituciones y que son particulares de los alumnos a su ingreso, pueden ser desde la falta de identidad con vida académica profesional e incluso las mismas expectativas del alumno sobre las causas de estudio; aun así, las IES deben procurar mediante programas de fortalecimiento académico y programas de apoyo al seguimiento estudiantil, encaminar a tiempo al estudiante para una mejor solución sin afectar las estructuras curriculares y normas educativas, propiciando la incorporación con más efectividad a la vida institucional o una guía para mejores decisiones.

Este artículo tiene el propósito de plantear las perspectivas de la intervención de los apoyos académicos en la educación superior, como es la tutoría, servicio que proporciona al estudiante herramientas para estudiar la carrera con mayor integralidad y al mismo tiempo fungir como mediador entre la institución y el alumno. Programas que son ejecutados por el docente en su tarea inherente de ayudar, asesorar y dar seguimiento al trabajo académico.

A la tutoría le corresponde la detección oportuna del estudiante que requiere apoyo; para ello, se necesita de la disposición del estudiante para ser guiado, además de considerar que es el actor principal de la universidad, una manera de medir la efectividad de las tutorías es cuando se obtiene un beneficio para él, el docente y la institución.

La función de las IES en licenciatura debe cubrir las expectativas sociales y políticas de un país globalizado. Por ello, en este acercamiento a las expectativas del seguimiento al estudiante se analiza la oportuna intervención de los actores educativos (institución, tutor y tutorado), a través de la tutoría, y con ello se localizan los beneficios que trae a cada uno. Se analiza la función de la tutoría en el sentido estricto de habilitar en competencias al estudiante, no solo como un instrumento de mano de obra sino creando ciudadanos más involucrados en su medio, a través de la investigación y el uso correcto de la información y tecnologías, propiciando un país competente, potencialmente innovador, conduciendo a la autocrítica y buscar el equilibrio respetando normas sociales y naturales.

En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso...(UNESCO, 1998).

Para ello, las IES deben general ambientes institucionales más flexibles y humanamente comprometidos, preocupándose por el proceso de desarrollo académico del estudiante, facilitando el apoyo y la guía a través de poner en marcha programas que proporcionen la integración y adaptación del estudiante en su ingreso, pero también el seguimiento integral de los que están en proceso, para ello la tutoría como apoyo, cumple con los alcances que vinculan todas las partes institucionales a través de un programa institucional constituido y con agentes involucrados en dicha acción.

La relevancia de la formación desde la universidad

La educación superior siendo la culminación del aprendizaje académico en la trayectoria de formación del sujeto, se contempla en un sistema educativo de muchos países como proceso lineal, antes de incluir al estudiante al ámbito laboral como profesional; la dinámica en este nivel es esencialmente proporcionar conocimiento, habilitar en competencias y destrezas e inclusive se posibilita conocimiento en el área de investigación en varios campos del saber, sin embargo se requiere establecer nuevas perspectivas de la sociedad del conocimiento dirigidas hacia la ciencia y al mismo tiempo sobre el compromiso social.

En esta necesidad de innovación en las IES en México para la formación profesional, hay un desafío sobre un mundo globalizado, que se enfrenta en las instituciones, retos curriculares y reformas estructurales que demandan el intercambio de información instantánea, suplidas de manera irrelevante por medios de comunicación, redes sociales, apropiándose de la verdad, propiciando que el alumno requiera certeza, ideas nuevas y veracidad en una sociedad de incertidumbre. El estudiante de las IES en la actualidad requiere de diversas maneras de atender, aprender y comunicarse, mediando sus necesidades con el entorno a través de la tecnología que a la vez exige una demanda al docente a capacitarse y actualizarse en el nuevo sistema de conocimiento, «Así se entiende que los medios preferidos y por eso más frecuentados por el estudiante (joven) de hoy tengan la particularidad de ser auditivos y/o visuales antes que letrados» (Davini, 1995, 51). En ese sentido, la función de la IES es trabajar bajo fundamentos científicos que le generen al estudiante expectativas sociales reales, que deben proyectarse en contenidos en las aulas bajo un enfoque adecuado entre teoría y práctica, manteniéndolo en el contexto real del área de formación, favoreciendo en él un sujeto crítico capaz de lograr el autoconocimiento y ciudadanos con necesidad de participar activamente.

Bajo estas expectativas de formación profesional de las universidades, surge la demanda de la calidad educativa en nuestro país, tema de relevancia política y social que propone a las IES las aspiraciones que atenúan en el estudiante ser mejor profesional, no sólo llenarse de conocimientos, sino

referencia a la organización administrativa, ambiente académico o social y las prácticas como la normatividad institucional.

La importancia de estas condiciones que afectan principalmente al estudiante al dejar inconclusa su formación, es la comprensión de los procesos en que los estudiantes se involucran desde el ingreso a las IES; debido a ello, el alumno se verá o no identificado con la universidad, generando motivaciones y beneficios para él y la misma institución a lo largo de su trayecto académico. Los factores también se determinan en función a las altas expectativas que el estudiante confiere al nivel superior, la vocación que ciertamente es un motivador necesario para el logro profesional. Es por ello que el alumno desde su ingreso a la universidad debe encontrar medios de estabilidad y permanencia por sí solo o a través de los grupos sociales o apoyo académico, en un ejercicio de acompañamiento de índole vocacional (Ariza y Ocampo, 2005), sabiendo que entre más claro tenga el estudiante su preferencia profesional, mejor será la certeza y eficacia en su integración a la universidad.

A lo anterior se contextualiza con los hallazgos de análisis e investigaciones sobre factores de reprobación y deserción escolar en algunas casas de estudio, tales como Raush y Hamilton (2006), quienes revisaron los factores que sobresalen más a la deserción escolar. Un análisis a manera más cuantitativa les permitió analizar a los estudiantes que habían decidido abandonar la universidad. Encontraron hallazgos, como la dificultad para socializar y adaptarse al ambiente universitario, la sensación de aislamiento social y académico, así como la apreciación de una falta de integración. Por su parte, Sagender (1994), con base en la observación y aplicación de un instrumento a una muestra de 260 estudiantes universitarios encontró que tanto su nivel de motivación como sus atributos personales influyen en el uso de estrategias de aprendizaje; otros hallazgos se basan en estudios como el realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Calderón, 1999; 96) en el que, con base en una investigación al interior de su facultad, y como propuesta para un Programa Institucional de Tutorías, se delimitó como causas las siguientes:

Causas de origen social

- Familiar
- Origen sociocultural
- Laboral

Causas de origen psicológico

- De ubicación
- Opción vocacional

Causas económicas

- Escasos recursos

Causas de rendimiento escolar

- Perfiles de ingreso inadecuados
- Falta de hábitos de estudio

Causas físicas

- Salud

Retomando las situaciones y factores de riesgo de índole académico, la deserción es la que más diversificación tiene, puesto que las necesidades de atención son en los procesos curriculares, en los planes y programas, e inherentes a la docencia en el manejo de la enseñanza y las estrategias de aprendizaje de los alumnos, se deben reconsiderar en el plan organizacional de cada periodo escolar, promoviendo las reuniones constantes del personal docente, el trabajo colegiado, apoyándose en sistemas institucionales capaces de propiciar ambientes más favorables en todas sus áreas de atención, intencionalmente nombradas por Tinto y Pusser (2006) como *comunidades*

de aprendizaje y sistemas de tutorías, como herramientas de apoyo a la integración en una primera etapa de formación profesional y de seguimiento en los periodos consecutivos, retomando, por supuesto, como prioridad las necesidades académicas del alumno.

En la actualidad, el alumno de universidad tiene la oportunidad de identificarse con el mundo al que se integrará profesionalmente; así, los procesos que la educación superior promueve son para crear una identidad con los grupos sociales, focalizando su visión al futuro profesional, conjugando sus metas a corto plazo con su proceso académico. Para ello la tutoría está pensada en cubrir las necesidades que impactan a los alumnos en su ingreso al nivel superior, para continuar como lo señalan algunos autores que apuntan al desarrollo de las capacidades creativas, de investigación y liderazgo, entre otras.

La tutoría es una estrategia que desarrolla la creatividad, el liderazgo, la capacidad de investigación y autoaprendizaje, competencias de comunicación y expresión, aspectos emocionales, autoestima, toma de decisiones (vocacional) profesionales, formación de valores e inclusive aspectos relacionados con el bienestar (Moreira, San Nicolás Santos y Fariñas, 2008).

Estas características entre el quehacer de la IES y la pertinencia de un programa de tutorías como atención o ayuda para mejorar los procesos académicos para la formación integral, apoyan la disminución de los factores de deserción, reprobación y rezago educativo (UPES, 2015); de aquí que sea preciso cuestionarse sobre qué beneficios personales y sociales logran tener tutor-alumnos en su práctica bipersonal a través del proceso de tutoría y qué requerimientos se hacen necesarios para que esta práctica se logre de manera funcional en las IES.

La propuesta de incluir un sistema de tutorías como una herramienta que tiene la función de ayudar, proveer y encaminar la formación del estudiante universitario, no sólo propicia un beneficio académico para los estudiantes como objetivo principal, sino que crea beneficios para el docente y también para el mismo sistema universitario; con esto, según Lyons y Scroggins (1990), «el tutor se ayuda como catalizador en la construcción de nuevos

eslabones entre colegas, permite liberar al tutor de tareas mundanas [...] mejorando la creatividad, provoca satisfacción, orgullo y prestigio». En el trabajo colaborativo lo fundamental es el aprendizaje, en este sentido la acción tutorial proporciona cierta estabilidad emocional, al disminuir la ansiedad y angustia del proceso formativo.

El tutor proporciona funciones al tutorado, dependiendo de su disposición de ser apoyado; estos beneficios repercuten planear la vida académica del tutorado; esquematiza la función de cómo reunir datos y escribir; proporciona cierto sentido de seguridad reduciendo la ansiedad y la aprensión, motiva, socializa y guía en la adquisición de conocimientos propios del área (Perna y Lerner, 1995; Pleyton, 2001).

En este mismo sentido, los beneficios que ofrece al docente la tutoría: incrementa la posibilidad de reconocer las formas de trabajo de sus alumnos, construir retos y obstáculos de su formación. Lucas (2000) divide los beneficios de los docentes en la práctica de la tutoría en *intrínsecos* y *extrínsecos*, que a su vez se pueden relacionar con los tipos de tutor, dependiendo de los alcances que él mismo actor quiere obtener en esta práctica. En los beneficios intrínsecos, los tutores reciben asistencia e incrementan su nivel de productividad, los tutorados se pueden beneficiar al fortalecer sus carreras generando nuevas ideas e incrementando la profundidad del conocimiento, renuevan el sentido del entusiasmo por el trabajo, niveles de poder, estatus profesional e ingresos. Mientras que en los beneficios extrínsecos se pueden disfrutar del trato con sus alumnos y sentir satisfacción personal sabiendo que con la tutoría contribuye al éxito de sus estudiantes en un egreso con mayor certeza.

Continuando en dar respuesta a las interrogantes, se encuentra que los beneficios de la tutoría en los actores principales de este programa, los alumnos, es que son el centro de las instituciones para sus servicios educativos. Los bienes que se le otorgan con la práctica efectiva de un sistema institucional de tutorías, trascienden de las competencias que se quieren lograr en el camino profesional, pues estas competencias no sólo se ven ejecutadas en el trayecto académico, apoyándose para las asignaturas o en

la atención de sus necesidades y así continuar en la universidad. A largo plazo, una vez que el estudiante se incorpora al mercado laboral, estas competencias se ponen en marcha al posibilitar destrezas de operaciones sociales tales como habilidades de comunicación, responsabilidad, apoyar a otros y satisfacciones académicas que se ven marcadas en las experiencias que la misma tutoría les proporcionó y de quien le ayudó en su proceso de formación profesional. Según Lyons y Scroggins (1990), «aquellos estudiantes que se sienten tutorados son participantes más activos en el mundo profesional o la investigación». Además, son los que muchas veces logran el éxito profesional.

En conclusión, lo que trascienden en el estudiante de la tutoría son las ya mencionadas competencias y habilidades desarrolladas en la trayectoria profesional. Esto se visualiza desde la autoestima del estudiante e impacta en las buenas experiencias académicas. Por lo tanto los beneficios inmediatos, para el caso de los actores implicados en las tutorías, son la cooperación en la estabilización de un proceso académico en el que se complican las formas de aprender y se denotan en una sensación de tranquilidad y satisfacción en ambos casos (tutor-tutorado).

Sin embargo, en la práctica cotidiana de las IES, se ha encontrado renuencia en el trabajo práctico de la docencia como es este campo de la tutoría y asesoría. Esto desfavorece la situación que posibilita el éxito de dicho apoyo al estudiante; tales situaciones de fracaso se derivan de las formas de trabajo, del egocentrismo generado por el rechazo del estudiante con la apatía, la falta de comunicación asertiva, la falta de interés que se muestran en la poca identificación de los estilos de aprendizaje y compromiso por los alumnos; también trasciende en las situaciones como un tutor manipulador que no funge como apoyo, sino como controlador. Lucas (2000) refiere que, «algunas relaciones llegan a ser de explotación, enfermizas o discriminatorias, disminuyendo el potencial del alumno hasta debilitar la relación y reducirá un vínculo de dependencia». Esto, sin duda, afecta el desarrollo afectivo y emocional tanto del tutor como del tutorado, lo que en ocasiones implica el fracaso de la acción tutorial.

A su vez, se encuentran tutorados con necesidades específicas que no contribuyen al buen desarrollo del proceso de tutoría. Entre las más recurrentes,

podemos mencionar las expectativas erróneas del alumno sobre la tutoría, la falta de compromiso y cumplimiento del estudiante en las tareas que se le asignan para su mejora, pasando la responsabilidad de la solución de los problemas personales y académicos al apoyo tutorial sin comprometerse al autoconocimiento y a la autoayuda. Por ello, es un error asignarle la responsabilidad de efectuar la tutoría y las tareas tanto del ritmo, como de las estrategias de avance al tutor; se debe ver al tutorado como un actor activo en la IES, como menciona Wilson (1999), «se considera a la tutoría como como un proceso interactivo donde tutores y tutorados participan en un plan común». Así pues, los actores principales de la acción tutorial (tutor-tutorado) deben implicarse comprometidamente en el proceso para lograr el éxito.

Comprendiendo entonces que la tutorías en la IES se refiere al seguimiento en el proceso formativo y profesional que juega un papel en el actuar académico su éxito en la práctica institucional no dependerá de cuántos alumnos estén inscritos. Más bien, dependerá de los procesos exitosos, las opiniones, las construcciones e historias de los actores, así como de la cultura de apoyo que se organice al interior de las propias instituciones. «No existen caminos lineales, ni mucho menos podríamos decir que todas las interacciones avanzan a un mismo compás» (Eliasson, Berggren y Bondestam, 2000); los procesos de la tutoría son dinámicos, cambiantes, según las necesidades y características de tutores-tutorados, áreas de conocimiento donde se desarrollen y metas que se persigan alcanzar a través de la interacción que se establece en la práctica.

Es primordial considerar la tutoría como un proceso de formación académica y dejar de verla como un recurso que cubre horarios establecidos en el programa académico del docente, carga académica simulada o como un departamento administrativo y de quejas en relación con las necesidades del alumno, donde se llenan rigurosamente cuestionarios y formularios para cumplir formas, conformando expedientes que no influyen para nada el proceso. Así pues, es necesario incluir los aportes que las IES proporcionan a los programas de apoyo a la tutoría, de operación y de experiencias exitosas, además de considerar los acuerdos que apoyen las condiciones de la efectividad de la tutoría por todos los involucrados, como talleres de capacitación

docente para la formación de tutores, colegiado académico que respalde la tarea de la tutoría y sus posibles retos, reglamentos flexibles, pero prioritarios de la práctica del docente y espacios de atención, apoyo de áreas de canalización, como ayuda psicopedagógica y médica. En este sentido, es necesario proporcionar los insumos institucionales, vinculando las áreas implicadas en la atención de los estudiantes que contribuyan a disminuir los índices de reprobación y rezago educativo.

CONCLUSIONES

Las estructuras académicas en las IES durante muchos años han conciliado para tratar de controlar que la matrícula de estudiantes que ingresa se mantenga en vigencia. En el presente ensayo se han mencionado las condiciones que se propician para la permanencia de los estudiantes en la universidad hasta su egreso, estas dependen de la posibilidad de los recursos para la mejora del proceso educativo en cada institución. Algunas de estas acciones que se realizan en este tenor son: los sistemas de becas que abaten un factor de riesgo en la deserción de índole económico; el fomento a la salud con la incorporación de cuerpos de apoyo en las IES para la atención psicológica por causas de origen social; las atenciones de salud por causas de origen físico y los cursos de inducción, remediales o programas de desarrollo de habilidades, para mejorar el rendimiento escolar de índole académico.

Por la parte operacional, se requiere dar importancia a las necesidades específicas del proceso de adaptación, motivación y rendimiento académico, mediante la práctica inherente que el docente tiene en la enseñanza, desde el aula, en donde se integra el análisis de interventor y conciliador de las estructuras académicas del aprendizaje. Sin embargo, un programa institucional de tutorías también constituye una técnica de mediación entre la institución, la asignatura y la parte administrativa, que propone los lineamientos de ejecución en las normativas institucionales y que muchas veces se tornan frías y burocráticas.

Es por ello que el trabajo de tutoría brinda un abanico de posibilidades para el estudiante; es para las IES una necesidad de trabajo académico y no

administrativo; se debe considerar en las áreas de oportunidad para la mejora de aprendizajes y en la construcción de áreas de convivencia y grupos que propicien nuevos retos profesionales, como la innovación y la investigación, además de complementar y fortalecer áreas de esparcimiento y creatividad, en las que se conjuguen habilidades como la música, el ajedrez, la literatura, la danza, el arte, la oratoria, que crean e invitan a una nueva cultura universitaria donde el alumno se sienta en un lugar de formación y no de obligación. Las tutorías han de ser un espacio de crecimiento personal e institucional, en el que los alumnos fortalecen su profesionalización, en el que los docentes se desarrollan profesionalmente y las instituciones se benefician promoviendo espacios de vinculación y difusión de la ciencia, la cultura y las artes.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la oportunidad y motivación por escribir este primer y sencillo artículo, al Programa de Fomento a la Investigación Educativa (PROFIE-UPES 2015), por abrir espacios de indagación y crear la cultura de investigación para nuestra universidad en temas de importancia institucional y favoreciendo los medios para lograrlo de manera exitosa.

REFERENCIAS

- ANUIES (2001). *Programa institucional de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES (2006-2012). Estadística de educación superior. Obtenido de *La educación superior en México un balance inicial.*: www.anui.es.mx. (21 de agosto de 2014).
- ANUIES (2002). *Programa Institucional de Tutorías*. México: ANUIES.
- Ariza, G. & H. Ocampo (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, enero-junio, año/vol.4, número 001. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Colombia 99.31-41.23 de mayo de 2016:<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64740104.pdf>>.

- Calderón, H., J. (1999). *Programa Institucional de Tutorías*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, documento fotocopiado, s/p.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. España: Paidós.
- Eliasson, M., H. Berggren & F. Bondestam (2000). Mentor programmes—a short cut for women’s academic careers? *Higher Education in Europe*, Vol. 25, núm. 2, pp. 173-179.
- Kuhn, G. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*. Vol. 3, núm. 1, pp. 23-39.
- Lyons, W. & D. Scroggins (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, Vol. 15, núm. 3, pp. 277-288.
- Lucas, J. (2000). Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty. Thesis of PhD, George Fox University.
- Moreira, M.; B. San Nicolás Santos y E. Fariña Vargas (2008). Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de las Aulas Virtuales periodo 2005-07, financiado por la Unidad de Docencia Virtual de la Universidad de La Laguna.
- Perna, F., & B. Lerner (1995). Mentoring and career development among university faculty. *Journal of Education*, Vol. 177, núm. 2, pp. 31-46.
- Peyton, A. (2001). Mentoring in gerontology education: new graduate student perspectives. *Educational Gerontology*, Vol. 27, núm. 5, pp. 347-359.
- Rausch, J.L. & M.W. Hamilton (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, Vol. 11, núm. 2, June 2006, pp. 317–334, <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-2/rausch.pdf>> (12/05/2016).
- Sageder, J. (1994): Lern motivation, attribution stendenzen und lermethoden von studienanfänger. *Psychologie in Herziehung und Unterricht*, 41, 120 133. Citado en C. Roces, J. Tourón y M.C. González (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47, 107 120.
- Tinto, V. (1993). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. y B. Pusser (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Washington, DC, National Post secondary Education Cooperative.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.
- UPES (2015). Manual de organización de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. En UPES, *Ley Orgánica de la UPES* (p.13). Culiacán, Sinaloa, México: UPES.
- Wilson, P. (1999). Principles mentoring: identifying core values for the practice of mentoring. Thesis of PhD, George Fox University.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA

Elizabeth Sigala Méndez

Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mazatlán. Maestra en Educación, Campo en Formación Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Asesora académica en la UPES Unidad Mazatlán desde el año 2011. Coordinadora del Programa de Tutorías UPES Mazatlán. Especialista en Educación en Valores certificada por la UPES y Axio. Responsable técnico de investigación PROFIE-UPES 2015. Investigadora registrada en el Programa de Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico DELFÍN. Línea de investigación: Proceso de tutorías, formación inicial y educación en valores.

Correo electrónico: <elysigala@live.com.mx>.

CREENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO Y SU ENSEÑANZA

BELIEFS OF TEACHERS IN INITIAL TRAINING ON THE NATURE OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND THEIR TEACHING

SILVIA EVELYN WARD BRINGAS Y JESÚS MARIO ESPINOZA ROBLES

RESUMEN

Reportamos los resultados de un cuestionario para identificar los diferentes modos de pensar la matemática, el conocimiento y la habilidad para hacer matemáticas, aplicado a 32 docentes en formación inicial de primaria en el inicio de un curso-taller cimentado en el fortalecimiento disciplinar, pues el conocimiento de los contenidos es la principal fuente de comprensión de los alumnos (Shulman, 2005). Antes de iniciar con los temas, los participantes contestaron nueve preguntas en relación con las creencias sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza, con la finalidad de caracterizar las concepciones sobre la matemática y su enseñanza en los futuros docentes de primaria de acuerdo con las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas, establecidas por Godino, Batanero y Font (2003). Encontramos que aun cuando la mayoría de los participantes posee una visión idealista-platónica de la matemática, nos sorprendieron algunas posturas ambiguas que contradecían sus respuestas.

PALABRAS CLAVE: Creencias, naturaleza de la matemática, conocimiento matemático.

ABSTRACT

we report the results of a questionnaire to identify the different ways of thinking about mathematics, knowledge and ability to do mathematics, applied to 32 teachers in initial formation of primary at the beginning of a course-workshop based on disciplinary strengthening. Of contents is the main source of understanding of the students (Shulman, 2005). Before starting with the topics, the participants answered nine questions regarding the beliefs about the nature of mathematical knowledge and its teaching, with the purpose of characterizing the conceptions about mathematics and its teaching in the future primary teachers according to the Beliefs about the nature of mathematics, established by Godino, Batanero and Font (2003). We find that even though most of the participants have an idealist-platonic view of mathematics, we were struck by some ambiguous positions that contradicted their answers.

KEYWORDS: Beliefs, nature of mathematics, mathematical knowledge.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos civilizados, en el transcurso de su historia, han dirigido sus esfuerzos hacia el estudio de las matemáticas. Los orígenes prehistóricos de éstas son tan desconocidos como el lenguaje y el arte, y aún de su primera etapa civilizada sólo pueden hacerse conjeturas basándose en las características de los pueblos primitivos de hoy. Cualquiera que sea su punto de partida, las matemáticas han llegado hasta nuestros días por dos corrientes principales, el número y la forma. La primera comprendió la aritmética y el álgebra, mientras que a la segunda le corresponde la geometría.

En México, la enseñanza de la matemática en educación básica está organizada en tres ejes temáticos: uno dedicado al sentido numérico y el pensamiento algebraico; otro a la forma, el espacio y la medida; y el tercero al tratamiento de la información. Esto exige que los docentes de primaria dominen los contenidos de dichos ejes y sus formas de enseñanza, en ello están implícitas las creencias que poseen sobre el conocimiento matemático y su enseñanza. Y no podemos negar que desde la década pasada las autoridades educativas han venido realizando esfuerzos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en primaria, tanto en los materiales educativos como en la formación y actualización de los docentes. Sin embargo, a la fecha los resultados no manifiestan una mejora significativa.

Obviamente, los esfuerzos han sido insuficientes, en primer lugar porque no se ha modificado el problema sobre la enseñanza del conocimiento matemático. Las evaluaciones internas así nos lo hacen saber. En relación con los egresados normalistas, se ha señalado que su desempeño es aún insuficiente y su preparación académica todavía es incompleta, el insuficiente dominio del lenguaje de las matemáticas (SEP, 2000) en el sexenio pasado es reconocido como uno de los problemas más serios en ellos. Con una formación disciplinar insuficiente, el egresado de la normal tiene la creencia de que para tener éxito en su encomienda profesional, basta con apropiarse de los rasgos primordiales de los modelos pedagógicos generales para la enseñanza de la matemática. En tanto que a los profesores con formación ingenieril creen

perder el tiempo si asisten a los Centros de Maestros para apropiarse de algunos elementos pedagógicos. (Hernández, 2005: 18-19).

Como lo menciona Hernández (2005), los programas educativos de las escuelas formadoras de docentes develan un inadecuado planteamiento curricular en educación matemática, al provocar que sus egresados terminen su formación, siendo sujetos de actualización y capacitación; más aún, que no logren resultados idóneos para integrarse al servicio profesional docente. Problemática que está retomando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), estableciendo las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes (INEE, 2015); en este sentido, en el presente trabajo nos centramos en las creencias que poseen los docentes en formación inicial de primaria en relación con la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza, las cuales son de suma importancia en la formación y desarrollo de su práctica docente, frente al conocimiento común del contenido, aquel que puede poseer cualquier usuario de la matemática en su labor profesional. Por ello, y porque nos importa la educación matemática, nos preguntamos: ¿qué papel juegan las creencias de los docentes en formación inicial sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza?

FUNDAMENTACIÓN

Entendemos que la formación matemática de profesores en formación inicial de primaria considera las nociones intuitivas de matemáticas, y de aquí que nuestra propuesta de curso-taller se desarrolla en el fortalecimiento del dominio disciplinar a fin de llevar a los futuros docentes hacia un conocimiento especializado. Shulman (2005) plantea como categorías del conocimiento del profesor: el conocimiento del contenido, que se refiere al saber que va enseñar; el conocimiento didáctico general, en cuanto al dominio de principios y estrategias que contribuyen a la organización de la clase; el conocimiento del currículo, para el manejo de las herramientas que le ayudan en su quehacer como materiales y programa; el conocimiento didáctico del

contenido, su propia forma de comprensión profesional, son las formas en las que lleva saber disciplinar a saber enseñado; en palabras de Chevallier (1997) la transposición didáctica que realiza; el conocimiento de los alumnos y de sus características; el conocimiento de los contextos educativos, contempla la cultura escolar y la gestión del profesor tanto en el aula como en la institución; y el conocimiento de los objetivos, finalidades, valores, fundamentos filosóficos e históricos; de todas estas categorías, le da especial importancia al conocimiento del contenido, pues lo considera fundamental para la comprensión de los estudiantes. Estas categorías, se refieren al conocimiento del contenido, didáctico, curricular y de desarrollo; sin embargo, para el caso en estudio nos centramos en las creencias, aspecto que deja de lado Shulman.

Las creencias forman un sistema que interfiere en nuestras percepciones, pensamiento y acciones; por tanto, las creencias parecen trabajar contra el cambio, y como consecuencia las creencias son indicadores para la enseñanza y aprendizaje de la matemática (Hernández, 2005: 78). Identificar las creencias de los docentes en formación inicial (resultados que presentamos en el presente trabajo), nos está permitiendo acercarnos al entendimiento, de cómo influyen en la resolución de problemas de los futuros docentes.

Creencias sobre la naturaleza de la matemática

Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas es un factor que condiciona la actuación de los profesores en clase (Godino, Batanero y Font, 2003:15). Los profesores se dividen, fundamentalmente, en dos posturas extremas de acuerdo con sus creencias sobre la naturaleza de las matemáticas. Unos creen que los objetos matemáticos tienen existencia propia y otros consideran las matemáticas como un resultado del ingenio y la actividad humana (Godino el al., 2003:15). Estas creencias desembocan en dos concepciones sobre la matemática: la idealista-platónica y la constructivista.

Concepción idealista-platónica

Cuando se considera la concepción idealista-platónica, se asumen los objetos matemáticos con existencia propia, a los que hay que descubrir. Sin embargo, no todos pueden hacer estos descubrimientos, y esto se ve desde la escuela platónica, en la que no se permitía la entrada a ignorantes. De acuerdo con Godino et al. (2003):

La concepción idealista-platónica considera que el alumno debe adquirir primero las estructuras fundamentales de las matemáticas. Se supone que una vez adquirida esta base, será fácil que el alumno por sí solo pueda resolver las aplicaciones y problemas que se le presenten. Según esta visión, no se puede ser capaz de aplicar las matemáticas si no se cuenta con un buen fundamento matemático. La matemática pura y la aplicada serían dos disciplinas distintas. Las personas que tienen esta creencia piensan que las matemáticas son una disciplina autónoma (p. 16).

Los docentes con una visión idealista-platónica de la matemática asumen que los alumnos cuando conocen los axiomas, teoremas, fórmulas y algoritmos ya pueden resolver cualquier problema lo más importante es que descubran los fundamentos. Pedagógicamente esta visión trae problemas en el aprendizaje, pues no es la estructura por sí sola, sin sentido y significado para los alumnos. La matemática axiomática es el resultado de miles de años de prueba y error de quienes la «establecieron» o descubrieron desde esta misma postura; sin embargo, fueron sus construcciones y conjeturas a través del tiempo lo que consolidó la matemática que se conoce hoy día; después de las intuiciones y demostraciones, se llega a la formalización. Así, pues, partir de las estructuras formales en la enseñanza va en contra de la propia construcción del conocimiento matemático.

Concepción constructivista

Por otro lado, al considerar la concepción constructivista se cree que la matemática se va creando y desarrollando con base en las necesidades del ser humano. Godino et al. (2003) afirman que:

La concepción constructivista considera que debe haber una estrecha relación entre las matemáticas y sus aplicaciones. Se piensa que es importante mostrar a los alumnos la necesidad de cada parte de las matemáticas antes de que les sea presentada. Los alumnos deberían ser capaces de ver cómo cada parte de las matemáticas satisface una cierta necesidad. En esta visión, las aplicaciones tanto externas como internas deberían preceder y seguir a la creación de las matemáticas; éstas deben aparecer como una respuesta natural y espontánea de la mente y el genio humano a los problemas que se presenten. Los estudiantes deben ver, por sí mismos, que la axiomatización, la generalización y la abstracción de las matemáticas son necesarias con el fin de comprender los problemas (pp. 16-17).

Los docentes con una visión constructivista de la matemática consideran que el alumno, a partir de que se le presenta un problema (necesidad), detona la motivación para adquirir los conocimientos que le permitirán construir la resolución del problema. Esta forma de proceder del alumno coincide más con la génesis del desarrollo histórico del conocimiento matemático.

Visión de la naturaleza de la matemática

Las creencias que poseen los profesores en formación inicial sobre las matemáticas pueden tener implicaciones en la forma en que son enseñadas y con ello afectar el proceso de enseñanza aprendizaje Baroody y Coslick (1998) examinan las diferentes creencias que los profesores tienen sobre las matemáticas y su verdadera naturaleza. Los autores identifican tres distintos puntos de vista de las matemáticas entre los profesores, que mostramos en la tabla 1.

TABLA 1. Visión de la Naturaleza de la Matemática

VISIÓN	CARACTERÍSTICAS
Conjunto de habilidades básicas	Las habilidades matemáticas son vistas sin significado. El profesor tradicional tiene la visión convencional de las matemáticas de contenidos no relaciones, «reglas sin razón», tallados en piedra (Skemp, 1978:9). En una mínima expresión, las matemáticas son vistas como un conjunto de hechos fijos, socialmente útiles, pero en gran medida incompletas, sin conexión a reglas, fórmulas y procedimientos.
Habilidades y conceptos	Se le considera un cuerpo estático de conocimientos que los estudiantes pueden descubrir sus verdades inmutables, pero no crear o mejorar (Ernest, 1994). Algunos maestros creen que las matemáticas encierran «saber tanto qué hacer y por qué» (Skemp, 1978:9).
Una forma de pensamiento	Algunos profesores ven las matemáticas como un proceso de consulta y esfuerzo, una manera de entender nuestro mundo y para ampliar nuestro conocimiento; ven la disciplina como un esfuerzo para resolver problemas, lo que implica el pensamiento creativo, la búsqueda de patrones y el razonamiento lógico. Se pueden comunicar con claridad en un campo dinámico que irá añadiendo mayor conocimiento (Ernest, 1994).

Fuente: retomado de Armenta (2016:88-89).

El objetivo de caracterizar las creencias de los profesores en formación inicial de primaria sobre la matemática es contribuir a identificar sobre lo que esto significa en la resolución de problemas, con la finalidad de tener elementos con el objeto de comprender el conocimiento matemático para la enseñanza de los futuros docentes.

MATERIALES Y MÉTODO

El material del curso-taller comprendió contenidos del eje temático Forma, Espacio y Medida en lo referente a la relación entre el perímetro y el área de figuras geométricas. La finalidad de discutir este tema fue promover el desarrollo de habilidades propias del pensamiento geométrico guiado hacia la

construcción de conocimiento a través de observaciones, descripciones, discusiones, así como resolución de desafíos matemáticos de cuarto grado de primaria.

Antes de iniciar con el tema del curso-taller, aplicamos un cuestionario sobre creencias de la matemática y su enseñanza. En el presente trabajo solo exponemos el análisis y resultados de dicho cuestionario. Participaron 32 docentes en formación inicial de primaria de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, a los que se les aplicó en el inicio del curso-taller el cuestionario (Ver tabla 2) planteado por Godino, Batanero y Font (2003:13-14); lo constituyeron nueve ítems en forma de enunciados, todos ellos en relación con la matemática, el conocimiento matemático y la habilidad para hacer matemáticas, con la consigna de responder el grado de acuerdo con cada uno de ellos, mediante un valor numérico, siguiendo el convenio: **1**: Totalmente en desacuerdo; **2**: En desacuerdo; **3**: Neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo); **4**: De acuerdo; **5**: Totalmente de acuerdo; además, se solicitó que argumentaran sus respuestas y que si estaban en desacuerdo con alguno de los enunciados explicarían sus razones.

TABLA 2. Cuestionario aplicado a docentes en formación inicial de primaria para explorar sus creencias sobre la matemática y su enseñanza

ENUNCIADO	Grado de acuerdo				
	1	2	3	4	5
1. Las matemáticas son esencialmente un conjunto de conocimientos (hechos, reglas, fórmulas y procedimientos socialmente útiles).					
Razones:					
2. Las matemáticas son esencialmente una manera de pensar y resolver problemas.					
Razones:					
3. Se supone que las matemáticas no tienen que tener significado.					
Razones:					
4. Las matemáticas implican principalmente memorización y seguimiento de reglas.					
Razones:					

5. La eficacia o dominio de las matemáticas se caracteriza por una habilidad en conocer hechos aritméticos o de hacer cálculos rápidamente.

Razones:

6. El conocimiento matemático esencialmente es fijo e inmutable.

Razones:

7. Las matemáticas están siempre bien definidas; no están abiertas a cuestionamientos, argumentos o interpretaciones personales.

Razones:

8. La habilidad matemática es esencialmente algo con lo que se nace o no se nace.

Razones:

9. Los matemáticos trabajan típicamente aislados unos de otros.

Razones:

Para el análisis e interpretación, realizamos una triangulación considerando las respuestas de los docentes en formación inicial de primaria, las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas (Godino et al., 2003, Godino, 2004), las categorías de análisis de los conocimientos del profesor de Matemáticas (Gonino, 2009) y las categorías propuestas por Baroody y Coslick (1998). Para presentar los resultados de la aplicación de cuestionario a los 32 profesores en formación inicial de primaria, utilizamos la nomenclatura DFIP # (#); las cuatro letras en mayúsculas indican las iniciales de Docente en Formación Inicial de Primaria, seguidas por un número que hace referencia al número de participante que da su respuesta y el número entre paréntesis señala el grado de acuerdo con que respondió; así por ejemplo, DFIP 15 (2) representa que el Docente en Formación Inicial de Primaria 15 está en desacuerdo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Es necesario aclarar que con los resultados que presentamos no estamos realizando una declaración absoluta respecto a las creencias de los docentes en

formación inicial de primaria respecto a las matemáticas y su enseñanza; sin embargo, podemos reconocer que resulta importante y necesario efectuar dichos análisis, pues consideramos nos brindan la oportunidad de acercarnos a la comprensión, que pudiera alertarnos sobre las situaciones que pueden estar presentes en las formas de resolver problemas matemáticos de primaria de los futuros docentes, como un perecedero acto de memorización y seguimiento de reglas; en sí, una sucesión de indicaciones de carácter algorítmico, misma que se valiera una manifestación de rasgos que representarían una visión de las matemáticas como un conjunto de habilidades básicas (Baroody y Coslick, 1998:87); con la finalidad de debatir “el deber ser” e ir en la búsqueda de alternativas en la formación inicial de docentes para facilitar el desarrollo del pensamiento matemático en ellos mismos y, por ende, en sus alumnos, los niños de primaria.

TABLA 3. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 1

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
1. Las matemáticas son esencialmente un conjunto de conocimientos (hechos, reglas, fórmulas y procedimientos socialmente útiles).	2	6	0	10	14

De la tabla 3 observamos que tres cuartas partes (75%) de los docentes en formación inicial de primaria están de acuerdo con que las matemáticas son esencialmente un conjunto de conocimientos. De manera más precisa, dos están totalmente en desacuerdo, 6 en desacuerdo, ninguno en una postura neutral, diez están de acuerdo y catorce están totalmente de acuerdo.

Según el planteamiento de Godino et al. (2003), estos 24 docentes en formación inicial de primaria que concuerdan con el enunciado uno, poseen una concepción idealista-platónica de la matemática, ya que el alumno debe aprender primero las estructuras fundamentales de las matemáticas

de forma axiomática (Godino et al., 2003:16), esto se devela más claramente en las razones que expresaron en las respuestas:

DFIP 24 (4): Estoy de acuerdo porque las matemáticas llevan reglas al igual que fórmulas.

DFIP 09 (5): Toda matemática lleva un procedimiento el cual tenemos que seguir.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

De las respuestas, podemos observar que los docentes en formación inicial de primaria ven las matemáticas como un conjunto de hechos fijos, y de acuerdo con la clasificación de Baroody y Coslick (1998:87-101), su visión de la matemática es como un conjunto de habilidades básicas. Es importante señalar que los resultados encontrados en las respuestas al primer enunciado coinciden con los reportados por Armenta (2016); entre los docentes que tomaron postura en el estudio, la mayor parte de ellos (76%) consideran que las matemáticas son esencialmente un conjunto de conocimientos (Armenta, 2016, pág. 95).

TABLA 4. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 2

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
2. Las matemáticas son esencialmente una manera de pensar y resolver problemas.	2	5	4	9	12

Los resultados de las respuestas que observamos en la tabla 4 indican que más de la mitad (65.6%) de los docentes en formación inicial de primaria están de acuerdo con que las matemáticas son esencialmente una manera de pensar y resolver problemas. Específicamente, 12 están totalmente de acuerdo y 9 están de acuerdo. Asimismo, 2 están totalmente en desacuerdo y 5 están en desacuerdo. Mientras que sólo 4 de ellos permanecieron en una postura neutral.

De acuerdo con Godino et al. (2003), estos 21 docentes en formación inicial de primaria visualizan las matemáticas desde una concepción constructivista, dado que los alumnos deberían ser capaces de ver cómo cada parte de las matemáticas satisfacen una cierta necesidad (Godino et al., 2003:17), esto se esclarece atendiendo las razones que anotaron:

DFIP 14 (5): Las matemáticas se razonan y se buscan soluciones para distintos problemas con diferentes contrariedades.

DFIP 26 (1): Sí, porque así podemos resolver los problemas autónomos.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

De las respuestas, deducimos que los docentes en formación inicial de primaria conciben la matemática como una manera de resolver problemas, y según la clasificación de Baroody y Coslick (1998:87-101), su visión de la matemática es una forma de pensamiento. Empero estas respuestas se contradicen con las del enunciado anterior, pues aproximadamente 7 de cada 10 docentes en formación inicial de primaria afirmaron en el enunciado uno estar de acuerdo con la matemática como un conjunto de conocimientos (visión idealista-platónica), mientras que 6 de cada 10 en el enunciado dos aseveran estar de acuerdo con la matemática como una forma de pensar (visión constructivista).

Así, al parecer, se tienen docentes en formación inicial de primaria que manifiestan una visión ambigua de la matemática; un ejemplo claro de esto lo observamos en la respuesta del DFIP 26, quien afirma estar completamente en desacuerdo con la matemática como forma de pensar y argumenta su afirmación con la frase: «Sí, porque así podemos resolver los problemas autónomos». Esto invita a ahondar en el pensamiento del futuro docente de primaria mediante una entrevista a profundidad.

Cabe destacar que los resultados obtenidos en las respuestas al segundo enunciado coinciden con los reportados por Armenta (2016); entre los docentes que fueron parte del estudio, aproximadamente tres cuartas partes de ellos (74%) consideran que, parafraseando a Armenta (2016:96), la

esencia de las matemáticas consiste en una manera de pensar y resolver problemas.

TABLA 5. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 3

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
3. Se supone que las matemáticas no tienen que tener significado.	12	5	7	7	1

La tabla 5 muestra que poco más de la mitad (53.1%) de los docentes en formación inicial de primaria están en desacuerdo con suponer que las matemáticas no tienen que tener significado. Los resultados son los siguientes: sólo 1 está totalmente de acuerdo con el enunciado, 7 están de acuerdo, 7 se mantienen en una postura neutral, 5 están en desacuerdo y 12 están totalmente en desacuerdo. Este desacuerdo se revela en las razones que manifiestan:

DFIP 01 (1): Las matemáticas sí tienen sentido.

DFIP 02 (1): Sí tienen significado en la mayoría de los casos, si no es que en todos.

DFIP 04 (2): Todo tiene significado y más en una ciencia exacta.

DFIP 05 (1): Tienen un significado dependiendo de la situación presente.

DFIP 06 (2): Tiene tanto significado e importancia como la tienen las otras ciencias.

DFIP 08 (1): Sí deben tener significado ya que mantiene un antecedente.

DFIP 09 (1): Toda matemática tiene un significado el cual se tiene que entender.

DFIP 11 (2): Las matemáticas sí tienen significado.

DFIP 12 (1): Sí, tiene que tener significado alguno.

DFIP 13 (1): Todo conocimiento tiene que tener sentido y significado para poder adquirirlo e integrarlo a la vida diaria.

DFIP 18 (1): Tienen que tener un porqué, un significado, por qué da ese resultado y cómo se llegó a él.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016)

De las razones expuestas por los docentes en formación inicial, podemos destacar que visualizar las matemáticas con significado, más apegada a la visión de las matemáticas como habilidades y conceptos (Baroody et. al., 1998:89), implica maestros que creen que las matemáticas encierran «saber tanto qué hacer y por qué» (Skemp, 1978:9), es una mirada que brinda la posibilidad de comunicar nuestras ideas a los demás y de construir su significado, pues, como lo señala Godino (2004), el proceso de comunicación ayuda a construir significado y permanencia para las ideas (p.40).

Nuestros resultados en este enunciado también coincidieron con los de Armenta (2016) y develan cierta ambigüedad en las creencias de los futuros docentes, ya que manifiestan contradicción en sus respuestas a los enunciados anteriores, lo que nos indica confusión en relación con la naturaleza de las matemáticas.

TABLA 6. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 4

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
4. Las matemáticas implican principalmente memorización y seguimiento de reglas.	14	6	5	3	4

Los resultados que muestra la tabla 6 señalan que alrededor de 3 quintas partes (62.5%) de los docentes en formación inicial de primaria están en desacuerdo con que las matemáticas implican principalmente memorización y seguimiento de reglas. Exactamente, 4 están totalmente de acuerdo y 3 están de acuerdo, mientras que 6 están en desacuerdo y 14 están totalmente en desacuerdo; 5 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

De acuerdo a Godino et al. (2003), los docentes en formación inicial de primaria que están en desacuerdo con este enunciado asumen una concepción constructivista (62.5% en nuestro caso), ya que hay un rechazo a que el alumno debe adquirir primero las estructuras fundamentales de las matemáticas (Godino et al., 2003:16). Esta postura queda clara con las razones que expusieron:

DFIP 09 (1): Las matemáticas no se memorizan, se razonan.

DFIP 14 (2): No estoy de acuerdo, ya que considero que un aprendizaje memorístico nunca será significativo, no se realiza, no se razona.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

De las razones expuestas, vemos claramente que los docentes en formación inicial de primaria rechazan totalmente que las matemáticas son reglas sin razón, talladas en piedra (Skemp, 1978:9) y de acuerdo con la clasificación de Baroody y Coslick (1998) su visión de la matemática es una forma de pensamiento (pp.87-101). Una vez más, los docentes en formación inicial de primaria se contradicen con sus respuestas al enunciado uno donde afirman estar de acuerdo con que las matemáticas son esencialmente un conjunto de conocimientos (reglas y fórmulas).

Otra vez, los resultados coinciden con los presentados por Armenta (2016), ya que los docentes manifestaron estar en desacuerdo (67.7%) con que las matemáticas implican principalmente memorización y seguimiento de reglas (pp.98-99). Si bien uno de los recursos para el estudio de las matemáticas es la memorización y el seguimiento de reglas, es importante tener claro que no debiesen convertirse en un acto de simple repetición de ejercicios y conceptos aislados (Armenta, 2016:99). Así, las matemáticas necesitan memorización y seguimiento de reglas, pero esto por sí solo no es suficiente. Esto ya lo advertía Hernández (2005),

La creencia de que la matemática involucra principalmente memorizar fórmulas y procedimientos, y que los problemas matemáticos deben ser resueltos sólo en unos cuantos minutos o estos son imposibles de resolver. La

situación anterior en el aula es muy grave, porque se genera un sentimiento negativo al tratar de desarrollar habilidades en la solución de problemas matemáticos (p.78).

Afortunadamente en nuestro estudio encontramos que más de la mitad de los participantes están en desacuerdo con que las matemáticas implican memorización y seguimiento de reglas que esta creencia se manifieste en docentes en formación inicial es esperanzador, pues podríamos pensar que cuando estén en el aula no van a generar sentimientos negativos al resolver problemas matemáticos.

TABLA 7. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 5

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
5. La eficacia o dominio de las matemáticas se caracteriza por una habilidad en conocer hechos aritméticos o de hacer cálculos rápidamente.	6	7	13	5	1

Al analizar la tabla 7 observamos que una postura neutral es la que prevalece (40.6%) en los docentes en formación inicial de primaria respecto a que la eficacia o dominio de las matemáticas se caracteriza por una habilidad en conocer hechos aritméticos o de hacer cálculos rápidamente. Los resultados son los siguientes: 1 está totalmente de acuerdo, 5 están de acuerdo, 13 están en una postura neutral, 7 están en desacuerdo y 6 están totalmente en desacuerdo.

Los argumentos en desacuerdo con lo que caracteriza la eficacia y dominio de las matemáticas es conocer hechos aritméticos o hacer cálculos rápidamente, fueron los siguientes:

DFIP 02 (1): No necesariamente, también se puede dominar las matemáticas en una forma más lenta.

DFIP 03 (2): Se trata de entender y comprender las diferentes cuestiones para poder llegar a un resultado pudiendo utilizar como herramienta cálculo mental.

DFIP 04 (2): Para el dominio de las matemáticas se requieren habilidades del docente para despertar el interés de sus alumnos, no sólo ser eficaces o dominar las matemáticas.

DFIP 06 (2): Básicamente, no es la rapidez tanto lo importante.

DFIP 09 (1): No necesariamente se tiene que hacer rápido; lo importante es la comprensión.

DFIP 10 (2): Los hechos aritméticos y cálculos sí son parte de las matemáticas pero no sólo eso las caracteriza.

DFIP 11 (2): Las matemáticas implican un razonamiento para llegar al resultado.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

Los argumentos del 18.8% y del 21.8% de los docentes en formación inicial que manifiestan estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, respectivamente, nos indican una visión de las matemáticas como habilidades y conceptos (Baroody y Coslick, 1998); para ellos, el aprendizaje se logra mediante una memorización significativa (Armenta, 2016). En este enunciado nos llama la atención la gran cantidad de docentes en formación inicial con una postura neutral, lo que nos invita a estudiar más profundamente las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas.

TABLA 8. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 6

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
6. El conocimiento matemático esencialmente es fijo e inmutable.	5	6	11	7	3

La tabla 8 indica, aproximadamente, que una tercera parte de los docentes en formación inicial de primaria está de acuerdo con que el conocimiento

matemático esencialmente es fijo e inmutable, otra tercera parte está en desacuerdo y finalmente la otra tercera se manifiesta neutral. De manera más precisa, 3 están totalmente de acuerdo, 7 están de acuerdo, 11 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, 6 están en desacuerdo y 5 están totalmente en desacuerdo. Los argumentos de los docentes que están desacuerdo con que el conocimiento matemático es fijo e inmutable, fueron los siguientes:

DFIP 04 (2): Tiende a cambiar.

DFIP 05 (1): No lo es, cambia.

DFIP 06 (2): El conocimiento se adquiere o se desarrolla.

DFIP 07 (2): Cada quien puede interpretar y definir la matemática de forma personal.

DFIP 08 (2): No necesariamente.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

Por los argumentos expuestos podríamos destacar, como lo advierte Armenta (2016) que los docentes en formación inicial poseen una visión de las matemáticas como forma de pensamiento, al considerarlas un campo dinámico que amplía nuestro conocimiento (Baroody et. al., 1998); además como señala Godino (2004), la construcción del conocimiento matemático es inseparable de la actividad concreta sobre los objetos, de la intuición y de las aproximaciones inductivas activadas por la realización de tareas y la resolución de problemas particulares (p.29), todo esto contrario a un conocimiento fijo e inmutable.

TABLA 9. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 7

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
7. Las matemáticas están siempre bien definidas; no están abiertas a cuestionamientos, argumentos o interpretaciones personales.	13	7	6	3	3

Alrededor de tres quintas partes (62.5%) de los docentes en formación inicial de primaria afirman estar en desacuerdo con que las matemáticas están siempre bien definidas; no están abiertas a cuestionamientos, argumentos o interpretaciones personales. La tabla 9 muestra que 3 están totalmente de acuerdo y 3 están de acuerdo. Por otro lado, 7 están en desacuerdo y 13 están totalmente en desacuerdo. Finalmente, 6 permanecen en una postura neutral. Visualizar las matemáticas como un producto acabado limita la posibilidad de realizar procesos de búsqueda, resolución y argumentación, como lo manifiestan los siguientes argumentos:

DFIP 03 (1): Hay diferentes formas de emplear las matemáticas para mejor razonamiento, poder interpretar y de ahí transmitir.

DFIP 04 (2): Puede tener diversos argumentos e interpretaciones, ya que se llega al mismo resultado con maneras o estrategias diversas.

DFIP 05 (1): Todo proceso cambia.

DFIP 08 (1): En desacuerdo, ya que en toda resolución de problemas se debe cuestionar.

DFIP 09 (1): Toda matemática se tiene que cuestionar para llegar al objetivo.

DFIP 10 (2): Las matemáticas siempre están abiertas a cuestionamientos y argumentos, en los niños siempre existe el «¿por qué?»

DFIP 11 (2): Las matemáticas a veces requieren de cuestionamientos.

DFIP 12 (1): Tiene que tener argumentos.

DFIP 13 (1): Si una persona no argumenta o interpreta las matemáticas, no presta sentido a estudiarla y menos aprenderlas.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016)

Los argumentos de los docentes en formación inicial nos indican una visión de la matemática como forma de pensamiento (Baroody et al., 1998); ven las matemáticas como un proceso de consulta y esfuerzo, una manera de entender nuestro mundo y para ampliar nuestro conocimiento; ven la disciplina como un esfuerzo para resolver problemas.

TABLA 10. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 8

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
8. La habilidad matemática es esencialmente algo con lo que se nace o no se nace	12	8	7	4	1

Los resultados que se observan de la tabla 10 indican que casi tres quintas partes (62.5%) de los docentes en formación inicial de primaria están en desacuerdo en que la habilidad matemática es esencialmente algo con lo que se nace o no se nace. Exactamente, 1 está totalmente de acuerdo, 4 están de acuerdo, 7 están en una postura neutral, 8 están en desacuerdo y 12 están totalmente en desacuerdo. Los argumentos de los que están en desacuerdo son los siguientes:

DFIP 01 (2): Las matemáticas con el tiempo se dominan.

DFIP 02 (1): No, se puede desarrollar esa habilidad en el alumno o la persona.

DFIP 04 (1): Las habilidades matemáticas se van adquiriendo durante toda la vida.

DFIP 05 (1): Todo se aprende por medio de su entorno, las diversidades que se le presenten.

DFIP 06 (1): Mediante la práctica se puede adquirir la habilidad y desarrollarse satisfactoriamente.

DFIP 07 (2): Cada quien adquiere la habilidad matemática.

DFIP 08 (2): Es la que se adquiere en cierta parte a través de la experiencia.

DFIP 09 (2): No se nace; las matemáticas se van adquiriendo de acuerdo a la vida cotidiana o los conocimientos.

DFIP 11 (1): Porque a un niño lo puedes entrenar sólo es cuestión de buscar estrategias.

DFIP 12 (1): No se nace, sino que uno se hace.

DFIP 13 (1): No necesariamente se tiene que contar con la habilidad; ésta se puede construir a partir de estrategias.

DFIP 18 (1): Se va adquiriendo mediante se van presentando los diferentes problemas matemáticos.

(Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

De aquí podemos afirmar que la mayoría de los docentes en formación inicial participantes en el estudio no está de acuerdo con el enunciado 8, esto lo podríamos interpretar con una visión de la matemática como forma de pensamiento (Baroody et al., 1998), pues como lo apunta Armenta (2016), si no nacemos con la habilidad matemática, la podemos desarrollar según el contexto sociocultural. Y los argumentos de los docentes en formación inicial mencionan que se pueden adquirir, por experiencia, resolviendo problemas, buscando estrategias, entre otras.

TABLA 11. Frecuencias en la respuesta de los Docentes en Formación Inicial al enunciado 9

ENUNCIADO	Grados de acuerdo				
	1	2	3	4	5
9. Los matemáticos trabajan típicamente aislados unos de otros.	15	6	9	1	1

De la tabla 11 se observa que el 65,7% de los docentes en formación inicial de primaria está en desacuerdo con que los matemáticos trabajan típicamente aislados unos de otros. Específicamente, 15 están totalmente en desacuerdo, 6 están en desacuerdo, 9 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, 1 está de acuerdo y 1 está totalmente de acuerdo. Lo importante aquí es señalar que para la mayoría de los docentes en formación inicial la matemática no es una actividad que se realiza en solitario, como se muestra en los siguientes argumentos:

- DFIP 01 (1): Cualquier matemático puede interactuar con quien sea.
- DFIP 02 (1): No, las matemáticas van de la mano con toda nuestra vida cotidiana.
- DFIP 03 (1): Al contrario de ellos, se puede aprender mucho en la retroalimentación.
- DFIP 04 (2): No es una regla establecida.
- DFIP 06 (2): En ocasiones, si se trabaja más individualmente, pero se trabaja bien en equipos.
- DFIP 11 (1): Porque a veces las matemáticas requieren ayuda de otro.
- DFIP 16 (1): Deben apoyarse en ocasiones para que rescaten el conocimiento y aprendan mejor.
- (Respuestas de los docentes en formación inicial de primaria al cuestionario, 27/01/2016).

Más de dos terceras partes de los docentes en formación inicial no conciben a los matemáticos como personas que trabajan aisladas de otros, por lo que los situamos en la visión de las matemáticas como una forma de pensar (Baroody et. al., 1998). Concordamos con los resultados de Armenta (2016), al considerar que el trabajo de los matemáticos se da en interacción con otros.

CONCLUSIONES

Los resultados de la aplicación del cuestionario nos muestran que aun cuando al parecer prevalece la visión de las matemáticas como forma de pensar entre los docentes en formación inicial de primaria que participaron en el estudio, se manifiestan algunas ambigüedades en las creencias sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza; por una parte, creen en el conocimiento matemático como conjunto de procedimientos, fórmulas y reglas fijas, exactas e invariables; por otro lado, consideran que son un conjunto de habilidades y forma de pensar, que no se nace con ellas; se crean, descubren e inventan, a través de la interacción con otros y de la resolución de problemas.

Comprender las creencias de los docentes en formación inicial de primaria sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza puede proporcionar los elementos para los cambios y mejoras que requieren los programas de formación inicial de docentes, y que el INEE está exigiendo. Transformar la formación de los futuros docentes requiere que analicemos y reflexionemos en los retos y desafíos que representa el conocimiento del profesor desde la etapa de su formación inicial.

Encontramos que los docentes en formación inicial de primaria visualizan las matemáticas desde diferentes perspectivas, y sus creencias sobre el conocimiento matemático y su enseñanza abarca un espectro muy amplio; va desde conjunto de procedimientos y reglas fijas hasta forma de pensamiento que promueven a creatividad, pasando por diversos matices en su adquisición; hay quienes consideran que nacemos con esa habilidad, o la adquirimos por interacción, construcción, descubrimiento o invención. Dicho arco iris de percepciones nos deja ver que el docente en formación inicial de primaria se mueve más por las creencias personales de la matemática que por el estudio de los modelos pedagógicos en su formación docente, así como por el valor de seguridad que le deja el uso de los algoritmos (fórmulas). Así pues, un primer acercamiento a la respuesta de nuestra pregunta de investigación es que las creencias sobre la naturaleza del conocimiento matemático y su enseñanza es fundamental para la forma en que interactuamos con él y la manera en que resolvemos problemas. Analizar esto, nos brinda la posibilidad de reflexionar en los programas de formación inicial de docentes y con ello mejorar la formación de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Armenta, F. (2016). Pensamiento social de los docentes de primaria en relación a la matemática y su enseñanza, el caso de una zona escolar. En *Horizontes Educativos. Utopías y Realidades de un Nuevo Siglo*. Año 2 Núm. 3. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. México: Ediciones de Lirio.
- Baroody, A. & Coslick, R. (1998). Fostering Children's Mathematical Power, An investigative approach to k-8. Mathematics instruction.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

- Ernest, P. (1994). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. Bloomfield, A. and Harries, T. (eds), *Teaching and Learning Mathematics*, Derby, USA: Association of Teachers of Mathematics.
- Godino, J.D., M. del Carmen Batanero & V. Font (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática.
- Godino, J.D. (director, 2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. <<http://www.ugr.es/local/jgodino/>>.
- Godino, J. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *Unión*, 20, 13-31.
- Jacobo, H., et al. (2003). Proyecto de diseño de los materiales de estudio del módulo regional del modelo de educación para la vida. Culiacán, Sin., México: Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos.
- Hernández, S. (2005). La concepción de los profesores acerca de la naturaleza y educación de la matemática. Tesis doctoral no publicada. Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- SEP (2000). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Cap. III. Sección 3.2. Calidad. México. <<http://www.sep.gob.mx>>. Enero de 2000.
- Skemp, R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, UK.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2).

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

Silvia Evelyn Ward Bringas

Licenciada en Matemáticas por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Maestra en Educación, Campo de la Intervención Pedagógica y el Aprendizaje Escolar por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS. Ha sido diseñadora y coordinadora de cursos de formación continua en matemáticas para profesores de primaria y bachillerato. Ha realizado publicaciones en diferentes medios sobre la formación matemática de profesores de primaria y bachillerato, así como la integración de las nuevas tecnologías en las clases de matemáticas. Ha sido asesora y evaluadora de la Calidad Educativa de Instituciones particulares en México. Ha sido coordinadora de Servicio Social de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la UAS. Es coordinadora de Investigación y Publicaciones, profesora de posgrado, responsable en proyectos de desarrollo institucional y directora editorial de la revista *Horizontes Educativos Utopías y Realidades de un Nuevo Siglo* de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Línea de investigación: matemática educativa y desarrollo profesional de docentes de matemáticas.
Correo electrónico: evelyn.ward@upes.edu.mx

Jesús Mario Espinoza Robles

Licenciado en Matemáticas de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la Universidad Autónoma de Sinaloa Colaborador en el proyecto de investigación: Matemática Educativa, Puente entre Disciplinas. Participante en el proyecto Gaudium Mathematicorum como brigadista de Servicio Social. Línea de investigación: proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en primaria.

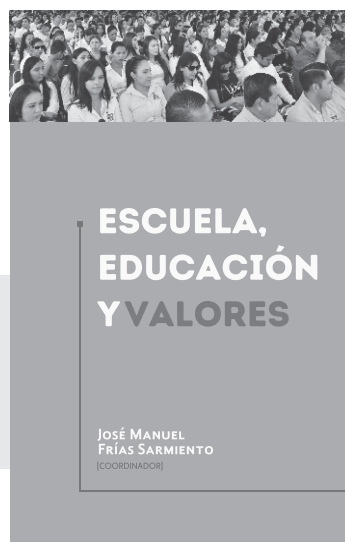
Correo electrónico: jmer_tuzo@hotmail.com

RESEÑA

REVIEW

Salvador Hernández Vaca

ESCUELA, EDUCACIÓN Y VALORES



El contexto. El libro es una propuesta de acción para fijar un terreno en común entre la educación y los valores en la escuela para profundizar en el diálogo entre los que creemos que hay un creciente interés por buscar un diálogo en lo que muchos creemos que hay una preocupación creciente: que los campos de la escuela con las distintas disciplinas no deben estar separados. La brecha entre los campos se hace evidente por diferencias en las metodologías de investigación, agendas de investigación y el vocabulario, lo cual ha sido nefasto para la escuela. En este sentido, los desafíos en el diseño

del nuevo curricular para la educación básica (2016) pasan por el concepto de valor; este último forma parte de uno de las tres fuentes para nutrir el planteamiento pedagógico:

- La demanda de capacidades que resulta del momento histórico...
- Y una cierta concepción del aprendizaje....
- La filosofía de la educación, que orienta al sistema educativo nacional a partir de principios y valores fundamentales (p.16).

Con la esperanza de que al final los lectores se queden con un

sentido más claro de los mutuos beneficios que ambas comunidades (unos, los que defienden a capa y espada de que los valores son el eje rector del quehacer escolar, y los otros, que enseñan en las diferentes disciplinas de la educación básica: comprensión lectora, ciencias naturales, pensamiento en matemáticas, sentido histórico, entre otras) pierden al no consolidar los vínculos entre ambas.

El libro se inspiró en la propuesta institucional, tanto de la Rectoría de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), como de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) del Estado de Sinaloa, de fomentar una educación centrada en valores. Particularmente preocupado por esta cuestión, el rector de la UPES, Aniseto Cárdenas, fomentó la contribución para que docenas de académicos en los distintos campos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa aportaran su visión acerca de lo que debemos entender por una educación centrada en valores. Contiene 36 artículos.

Estos temas, en sí mismos, incluyen la historia de las vidas de cada uno de los autores. Debido a

que los 36 autores contribuyeron al libro, no podemos incluir las ideas de todos, quienes contribuyeron en esta revisión. En cambio, nos centramos en lo que consideramos los temas más importantes que la lectura plantea: la importancia de la colaboración entre los campos para repensar la educación. Más aún, la aparente falta de coherencia del libro es una gran virtud, al romper con la monolítica visión de lo que debemos entender por educación. En sí, la riqueza del libro es el levantamiento de las aparentes conceptualizaciones contradictorias de muchas ideas dentro y entre los campos. Desde la premisa de lo que entendemos por valores, la pregunta central que engloba a los 36 autores es responder a la pregunta: ¿qué debemos evaluar de los programas acerca del desarrollo profesional docente y sus efectos en los estudiantes, hacia el mejoramiento de los programas y políticas instruccionales específicas dentro del aula? Para responder dicha pregunta, Fenstermacher (1994) desglosa la pregunta anterior en cuatro subpreguntas: 1. ¿Qué sabemos acerca de lo que es una buena enseñanza? 2. ¿Qué saben los docentes? 3. ¿Cómo darle

forma al conocimiento base del docente, vía un programa de desarrollo profesional docente? Y 4. ¿Quién produce el conocimiento acerca de la enseñanza?

Por fortuna, para dar respuesta a tales interrogantes, basta, nuevamente, con responder a una sola pregunta: ¿qué vamos a entender por valores en el campo de la educación? (Clandinin y Connelly, 1995, 1996), ya que todo está permeado por valores. La narrativa de los artículos gira en torno al concepto de valores. Está situada en las bases teóricas de Dewey (1934, 1938), Clandinin y Connelly (1995, 1956) y Wood (1985); mención especial debe ser a Kelly (1955a, 1955b, 1969), quien plantea la teoría de los constructos personales.

Para fortuna nuestra, el libro es altamente pedagógico. Contiene las diversas experiencias individuales y cómo vivir con ellas en este mundo cambiante de relaciones dinámicas entre los docentes, estudiantes, administradores y comunidad escolar.

El libro está construido con base en narraciones autobiográficas. Las autobiografías son la forma más clara de describir la experiencia

propia, porque se construyen básicamente en lo que vamos a entender por valores. En la construcción de un programa acerca del desarrollo profesional docente (tanto inicial como continuo) centrado en valores y para dar respuesta a las cuatro preguntas anteriores, Bruner viene a nuestro auxilio, pues afirma que nos fijemos en las narrativas autobiográficas, ya que éstas «no son intencionalmente narrativas; tampoco son puramente discursivas o descriptivas; son específicamente reconstructivas de la actividad académica» (Bruner, 1983, 1987). Las páginas del libro están llenas de narrativas porque se trazan líneas en apariencia amorfas y en espiral, vidas cotidianas que se cruzan con el quehacer educativo, coincidencias que chocan. Con acontecimientos aparentemente aleatorios, están atadas a nudos con bucles dobles, con diseños más intrincados que los bordes de los rebozos de seda. Resumiendo, las tres características del libro que encontramos son:

La primera, es un texto meramente descriptivo o discursivo; es específicamente auto-reconstructivo. Es decir, se centra en la expresi-

sión de experiencias de vida por el autor:

Aprendes que tu casa es el sitio donde estás parado en ese momento [...] entre lenguaje, pensamiento, razón y acción hay una línea fina en la que está la real respuesta a las continuas dificultades. Y todo eso lo descubrí en mi primera experiencia en una escuelita rural; a decir verdad, me redescubrí. (Frías, p.137).

La segunda, en realidad, no es un texto temático; su tema general puede ser variado, como la vida misma. Sus temas y eventos son, por tanto, una referencia cruzada. Con la única posibilidad de encontrar una continuidad que reside en la cronología de la narración (son 36 temas).

La tercera, y por último, se trata de un texto idiosincrático (la manera de ser y pensar) en el cual los constructos personales del autor se manifiestan no sólo en el estilo, sino también en la selección de los acontecimientos. Por ejemplo, a partir de la metáfora de «aviones de papel», la profesora construye la siguiente narrativa:

Me quedó arraigada la enseñanza de tirar basura en su lugar. Recuerdo que en toda mi infancia se me repitió en la escuela (a mí y a mis compañeros) una y otra vez. Hasta que llegó este momento en el que no puedo deshacerme siquiera de una pequeña envoltura hasta encontrar un cesto de basura, ¡prefiero guardarla en mi bolsa antes que arrojarla a la calle! Esa enseñanza de la práctica del valor de la limpieza se la debo a la escuela, merece crédito [...] Espero con ansias que algún día puedan entender lo que estoy diciendo y tengan algo de empatía para esta *teacher*. Tengo la esperanza de que un día puedan llegar a pilotar un avión verdadero y no sólo se queden en los aviones de papel que siempre hacen; tengo fe en ustedes, creo en ustedes, así como la mayoría de mis maestros creyó en mí (Frías, p.168).

El currículum visto desde la lente de los valores tiene ya un largo linaje, en forma operativa e institucional, como en Australia, donde desde la década de los noventa ha estado Bishop (2001) publicando resultados del modelo pedagógico centrados en valores en la Universidad de Monash. Con esto finalizó. Dicho

modelo contiene seis valores fundamentales en la construcción del currículum, a saber:

Racionalismo. Se fomentan los argumentos en clase, se debate en clases, se hace énfasis en los argumentos.

Control. Enfatizar en la respuesta correcta. Enfatizar en los argumentos de cálculo. Enfatizar en los algoritmos.

Objetivismo. Se fomenta la pronunciación y escritura de acuerdo con las normas institucionales. También se contrastan los símbolos no estándares.

Progreso. Hace uso de soluciones alternas, soluciones no rutinarias. Se fomenta la enseñanza de los conceptos, a partir de la evolución histórica.

Apertura. Se fomenta defender públicamente las ideas. Fomenta el periódico escolar (tanto físico como virtual).

Incertidumbre. Se fomenta cuando, por ejemplo, se enseñan los conceptos a manera de acertijos.

Narrar las historias de los números negativos. Fomenta la imaginación con fotos, pinturas, esculturas, imaginación, etcétera.

Conclusión

Anticipamos que este libro se reseñará con los desafíos que enfrentan los educadores en universidades y colegios de todas las comunidades, en nuestro país, en su intento de colaborar para lograr objetivos compartidos. Para ello, queremos concluir con la siguiente observación: Cuando usted tiene una conversación con personas que han expresado opiniones fuertes sobre un tema como la educación y se aleja de los micrófonos, monitores y los periodistas (o en el mundo de hoy, lejos de los tweets y los blogs) moderan su lenguaje sustancialmente; al alejarse entonces usted es más genuino, descubriendo que hay muchas áreas en común que podrían no haber surgido en un ambiente público, de donde creo firmemente que las diferentes disciplinas del saber y los valores ya ocupan un terreno común considerable. Todos nosotros, como educadores, debemos trabajar para

definir y enriquecer este terreno común para el mejoramiento de nuestros estudiantes y de nuestros campos respectivos.

REFERENCIAS

- Bishop, A. (2001). What values do you teach when you teach mathematics? Gates, P. (ed.), *Issues in mathematics teaching*. Taylor & Francis e-Library, 93-104.
- Bruner, J. (1956). A cognitive theory of personality. *Contemporary Psychology*, 1, 355-357.
- Bruner, J. (1983). *In search of mind: essays in autobiography*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Clandinin, D.J., F.M. Connelly (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. Educational Researcher*, vol. 25, 3:24-30.
- Clandinin, D. J., F.M. Connelly (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20:3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Frías, J.M. (coordinador, 2016). *Escuela, educación y valores*. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Sinaloa, México: Ediciones del Lirio.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol. 62:129-169.
- Kelly, G. (1955a). *The psychology of personal constructs: A theory of personality*. Vol. 1. New York: Norton.
- Kelly, G. (1955b). *The psychology of personal constructs: clinical diagnosis and psychotherapy*. Vol. 1. New York: Norton.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton.
- Kelly, G. (1969). The autobiography of a theory. B. Maher (ed.), *Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly*. New York: Kieger.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la básica 2016*. <<http://www.modelo-educativo.sep.gob.mx/>> (agosto de 2016).

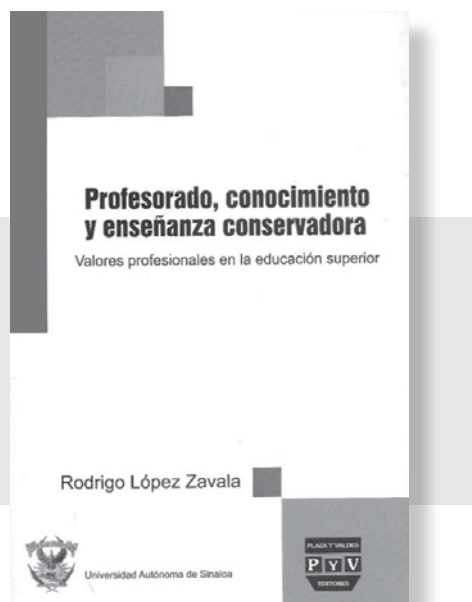
Frías Sarmiento José Manuel (coordinador, 2016). *Escuela, educación y valores*. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. México: Ediciones del Lirio, DF, pp. 282.

RESEÑA

REVIEW

María del Rosario Salmán

PROFESORADO, CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA CONSERVADORA



Rodrigo López Zavala, doctor en Educación, profesor investigador titular C de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con adscripción en la Facultad de Ciencias de la Educación, es líder del Cuerpo Académico Educación y Cultura Escolar. Su campo temático es la formación del profesorado y los valores en educación. Es integrante del Consejo Nacional de Investigadores en Educación y Valores e integrante del Comité Editorial de Perfiles educativos. SNI II.

La plataforma de lanzamiento es filosófica y sociológica. Cita a Dewey (instrumentalismo / filosofía) y a Durkheim (funcionalismo / sociología) de la vertiente empírico analítica; cita también a Habermas (teoría de la acción comunicativa / sociología) de la vertiente dialéctico hermenéutica.

El autor inicia sumergiéndose en la configuración axiológica de los profesores, para lo que hunde su exposición en un primer momento en los valores como una construcción social, para continuar con la

construcción de una ética de la profesión académica. Rodrigo López Zavala cita a Heller (1972), en lo que se refiere a la producción de valores; a Max Scheler, respecto a la connotación objetiva a los valores (citado en Frondozi, 1995); a Durkheim, para acto moral; a Geneyro (1991) y su base durkheimiana de la convicción de los valores como construcciones sociales; a Barton Perry (citado en Frondozi, 1995), en el supuesto de que los valores se construyen desde la subjetividad de las personas. En la línea de la pérdida de sentido de comunidad, el autor cita a Bertrand Russell (1951); a Cornina (1997), con los escenarios orientados por una democracia radical; también cita a Habermas (1988), respecto a persona racional, y a Dewey (1961), con la causa de la democracia. La zambullida en los valores en la educación inicia en el mar de la discusión de los valores como construcción social, para lo que el autor va sumergiéndose en distintas concepciones de los valores, desde la construcción de valores en esferas hegemónicas, hasta un determinismo constitucional de los valores, ahondándose en la connotación objetiva de los valores al

margen de los destinatarios, considerándolos como independientes del ser real con visión objetivista de los valores; surge en lo profundo el supuesto de que los valores se construyen desde la subjetividad de las personas, pero el riesgo en este nivel es que se concibe la formación de valores en lo que la subjetividad considera valioso, la pérdida del sentido de comunidad; con tan variantes concepciones de los valores, surge en el fondo la interrogante: ¿cuál es el origen de los valores?, para lo que sale a flote el concepto de eticidad como el que origina los valores éticos y donde se lleva a cabo la relación entre personas. El autor continúa la travesía por el mar de los valores desde la construcción de una ética de la profesión, que comienza en la base ética de la escuela, que significa construir la relación dialógica y argumentativa del individuo con el resto de actores sociales; prosigue el recorrido con el *ethos* de la profesión académica, entendiéndola como las costumbres y los modos de ejercer la práctica educativa, hasta llegar a la democracia radical, en donde se desarrollan individualidades y, a la vez, se favorece el

grupo humano como cuerpo social. En este recorrido se advierte a la sociedad presa por la técnica y en la racionalidad técnica instrumental (organización de saberes técnicos para su uso social). De esta manera, se aprecia que el dilema de los profesores consiste en, o bien, atiende a los llamados de la tendencia tecnocrática, o bien se abren paso a contracorriente atendiendo la ética de su profesión. En la profundidad de la sumersión se detecta el compromiso ético de la profesión académica, una pedagogía de la esperanza, resistente al nihilismo y a la versión tecnocrática de la enseñanza.

Más adelante, López Zavala aborda el valor de la investigación en la formación profesional, organizado en cuatro apartados. El primero se refiere a la investigación como formación, un binomio ético. El segundo a la técnica como racionalidad docente. El tercero a la investigación y formación, una relación interferida, y en el cuarto la investigación como valor ético profesional del profesorado.

El autor cita a Cortina (1997) en lo referente a la ética profesional; a Yuren (2005) en la reconfiguración del ethos docente; a Hargreaves

(1996) para la cultura docente; Stenhouse (1996) con la línea analítica que desarrolla; a Hirsch (2003) en relación con la identidad con las normas, reglas y expectativas del campo académico; a Torres (2000) en los desafíos de la educación superior, que son paralelos a la complejidad del mundo global y del conocimiento.

López Zavala expone que la tarea de los profesores, orientada a la formación de profesionales, está siendo redimensionada, pues la incertidumbre y la provisionalidad se han convertido en las características principales de los aprendizajes profesionalmente requeridos.

Concibe la ética del profesorado como aquella desde donde pensamos la integración de los aprendizajes, actitudes y voluntades en la formación de profesionales, cuyo objeto es responder académica y moralmente a las necesidades que provienen del ámbito laboral y de la sociedad.

Plantea que desde lo ético se reflexiona lo bueno y lo malo de la vida docente, teniendo en cuenta la historicidad de los actos. Llama a la ética profesional del profesorado al principio general de la eticidad, esto es, lo correcto para la época

contemporánea en la vida de las aulas. La discusión en el campo de la ética profesional se orienta a construir explicaciones sobre lo adecuado de los modelos docentes para entender la provisionalidad del saber. Presenta una crítica a las obsesiones de los profesores por la racionalidad técnica, que los conduce a prácticas docentes, realizadas sólo como actos de instrucción y dominio de información disciplinaria.

El autor advierte que cuando la investigación se convierte en valor docente con propósitos de formación, no sólo busca enfrentar la versatilidad y lo incierto de los conocimientos seleccionados en los currículos para ser aprendidos por los estudiantes, sino que con esta convicción axiológica se asume que son personas las que participan en la acción educativa. Situar la investigación en un lugar relevante en la configuración valoral del profesorado ha sido consecuencia de la observación crítica acerca de lo que pasa en las escuelas, así como del estudio de las problemáticas a las que profesional y socialmente tienen que responder los

sujetos en formación. Además de reivindicar el protagonismo de los estudiantes y de otorgar creatividad en la construcción de los aprendizajes, los docentes se convierten en líderes de las acciones indagatorias y reconstructivas del conocimiento establecido. Respecto a la técnica como racionalidad docente, el autor señala que un rasgo general encontrado es el refugio de los profesores en las aulas; es una manera de manifestar el rechazo a políticas institucionales que consideran agresivas al profesorado. Por su parte, los docentes admiten que no pueden separarse la enseñanza de la investigación. Conciben la investigación como recreación y búsqueda de interpretación innovadoras del conocimiento constituido. Aun así, les gana el desencanto, los arrastran las prácticas tradicionales; en el fondo, la problemática es una limitada formación de los formadores. El problema es de cultura docente. Por otra parte, aun cuando la investigación no tenga un resultado relevante, lo importante es la personalidad indagatoria y la actitud de saber más de lo establecido lo

que deja *la marca de un auténtico profesor*.

Es importante señalar que desde la cultura docente se pone a prueba su vocación por la investigación como valor profesional. Es necesario desterrar la idea de que todos los profesores se convertirán en investigadores para crear conocimientos científicos y humanos. Algo que ha interferido en la relación entre investigación y formación son las debilidades docentes, que en voces de ellos mismos son su formación como profesionales de la educación superior, las contrataciones laborales y la encomienda de tareas que son más administrativas que académicas, y de nuevo se regresa a que el principal factor de obstrucción en los procesos de innovación es la cultura de los docentes; es más fuerte el conservadurismo y los estereotipos de los profesores que las exigencias institucionales. Esto conduce a uno de sus principales obstáculos: la debilidad ética en el perfil axiológico del profesorado. En el cierre, López Zavala señala que los desafíos de la educación superior proclaman el cambio en el

ejercicio de su profesión, demandan aprendizajes para la realidad, modos distanciados de la enseñanza tradicional, para lo que entra en juego lo ético de la profesión académica, que se compone de principios, normas y actitudes que contribuyen a la constitución y fortalecimiento del ethos profesional de los educadores. La ética profesional de la docencia se traduce en la acción correcta y buena de los profesores para encauzar la relación educativa concreta. De esta manera, se concluye que la investigación, como base de la enseñanza, toma sentido como generadora de cualidades personales identificadas con la autonomía, la crítica y la creatividad. Así, el gran desafío de los profesionales de la educación superior consiste en formar para la vida íntima y privada, encaminada a la realización personal, y yo agregaría al crecimiento comunitario. El recorrido significa una invitación a reflexionar en la construcción de valores y en su impacto en el quehacer de la profesión docente. Es una advertencia para identificar desde dónde se están construyendo

los valores, ya que esto marca el desarrollo como profesional de la educación. De esta manera, se trabaja en ser mejor cada día para lograr un mundo mejor. Sin duda, es una obra que deben leer docentes, autoridades educativas, padres y todos los interesados en vivir y desarrollar su profesión con valores.

López Zavala, Rodrigo (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora*. México: Plaza y Valdés, Universidad Pedagógica Nacional, pp.252.

GUÍA PARA SOMETER ARTÍCULOS A LA REVISTA

La Revista *HORIZONTES EDUCATIVOS*. Utopías y Realidades de un Nuevo Siglo, es una revista científica de educación creada y respaldada por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Su periodicidad es semestral. Toda contribución enviada es sometida a un estricto arbitraje.

La revista tiene como objetivo presentar los resultados de las investigaciones científicas obtenidas en el estudio de problemáticas educativas estatales, nacionales e internacionales mediante la publicación de artículos científicos y técnicos, así como reseñas de libros relacionados con temáticas educativas. Sus textos son producto de un equipo de trabajo que desarrolla investigación educativa para fortalecer el área de las ciencias de la educación.

Criterios generales de publicación

Todas las contribuciones presentadas para ser publicadas deberán tener carácter de inéditas y originales; además, las contribuciones enviadas no pueden estar siendo simultáneamente revisadas o próximas a publicación en otra revista.

Todos los artículos firmados son responsabilidad de sus autores, no de la Revista *HORIZONTES EDUCATIVOS*. Utopías y Realidades de un Nuevo Siglo o de las instituciones a las que pertenecen los firmantes y no reflejan la opinión de la revista. El español es el idioma oficial de la revista; sin embargo, se aceptan artículos en inglés o francés.

Tipos de contribuciones

Artículos: resultado de una investigación completa, original y verificable. El texto tendrá un máximo de 30 cuartillas, incluyendo tablas y figuras.

Trabajos de divulgación científica: resultado de investigaciones, que podrán ser estudios de caso, reflexión o ensayo científico.

Estudios de caso: actuales o con una perspectiva histórica (regional, nacional o internacional) que sean de interés general.

Ensayo: aportación crítica y documentada del estado actual de conocimiento sobre un tema. Debe contener aportes novedosos, inéditos e interpretaciones personales claramente diferenciadas. El texto completo no podrá exceder las 10 cuartillas. En este tipo de contribuciones, la estructura formal del texto está, por lo general, abierta y depende de las intencionalidades del autor; sin embargo, para una debida publicación y difusión del conocimiento se recomienda que como mínimo contenga los siguientes capítulos: Título, Resumen, Abstract, Introducción, Conclusiones y Referencias. Para todos ellos se considerará las mismas indicaciones que las dadas para un artículo científico.

Reseña bibliográfica: Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos

Es imperioso, para la correcta publicación en esta revista, las pautas necesarias que encaucen la presentación de los artículos que la constituyen, de tal manera que dichos documentos tengan una estructura y formatos claros, coherentes y lógicos, que faciliten la comprensión de la información.

Extensión

Sólo se aceptarán trabajos con un mínimo de 10 cuartillas a un espacio y medio, y un máximo de 30 cuartillas en el mismo formato, contando gráficas o tablas, en el tamaño carta que por *default* da el procesador de textos. El cuerpo central del texto debe ir escrito en Times New Roman a 12 puntos y a un espacio y medio (1.5). El texto debe estar correctamente escrito, sin faltas ortográficas o de estilo. El documento electrónico debe ser guardado en Microsoft Word 97 o una versión posterior.

Dictamen

Todas las colaboraciones serán dictaminadas por los miembros del Comité Dictaminador de la revista, quienes recibirán el documento sin nombre del

autor y emitirán un dictamen por escrito bajo los siguientes criterios: aceptado, aceptarse después de atender algunas recomendaciones, rechazado. El resultado que se notificará al autor. El fallo del Comité Dictaminador es inapelable.

Composición

Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación del Comité Dictaminador. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número la revista se reserva el derecho de publicar los artículos aceptados en un número posterior. Todos los artículos aprobados serán publicados en la revista *HORIZONTES EDUCATIVOS*. Utopías y Realidades de un Nuevo Siglo en su versión impresa. La redacción se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo. No se devolverán originales.

Estructura formal del artículo

Título

El artículo iniciará con un título en el mismo idioma del texto y en inglés. Debe presentarse en forma breve (indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible), escrito en mayúscula, centrado y sin punto al final.

Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) debe comenzar con el nombre de pila seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados con espacios. En su caso, el segundo y subsecuentes nombres de pila de un autor deben ir completos o abreviados. Los nombres de los autores deberán estar separados por una coma. Además, al final de cada nombre del autor, se incluirá un supraíndice numérico arábigo a manera de llamado a la nota que indique su cargo, institución y dirección completa. En el caso de que se presente el artículo por un solo autor no se requiere supraíndice.

Ejemplos:

1. Angelica Pérez Soto
2. César Torres Guevara,¹ Esmeralda López Monjardin² y Pedro Enrique Rosas³

Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo de no más de 400 palabras, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, métodos e instrumentos, resultados y conclusiones. No se deben incluir antecedentes, discusión, citas, llamados a tablas y figuras ni a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (Abstract). El Abstract podrá tener hasta 400 palabras.

Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número de entre tres y cinco.

Keywords

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistaran después del Abstract.

Introducción

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

Métodos e Instrumentos

Aquí se indicará la ubicación del estudio, equipos y material utilizado. Se describirán las técnicas o metodologías aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

Resultados y Discusión

Se describirán los resultados relevantes de manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto dibujos, fotografías, tablas o gráficas que apoyen la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en tablas y figuras. Además en este apartado, se presentarán las explicaciones de los resultados y la comparación con trabajos anteriores, así como las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

Conclusiones

Cuando lo requiera el trabajo, éstas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada, así como introducir nueva información.

Referencias

En este capítulo se presentan únicamente las referencias citadas a lo largo del artículo. Para ello, el autor se guiará por el sistema APA.

Agradecimientos

Al final del artículo se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc., que apoyaron la investigación.

Síntesis Curricular

En este capítulo se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica, además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones del autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Ejemplo:

Ángel Rodrigo Rosas Jiménez

Doctor en psicología social por la UNAM. Profesor investigador titular en la Dirección de Desarrollo Regional en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. Sus líneas de investigación son: Evaluación de programas y políticas en educación y desarrollo del niño, etnopsicología, género y control y ecología del desarrollo del niño en zonas rurales e indígenas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), CONACYT, México.
Correo: avera@ciad.mx

Reseña del libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo con la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo Generalidades

Nombres

El nombre común de elementos, sustancias, plantas y animales, se escribirá en minúsculas. En el caso de productos comerciales, debe utilizarse su nombre genérico o químico.

Los nombres científicos se escribirán en itálicas, los cuales acompañarán, entre paréntesis, a los nombres comunes de plantas y animales la primera vez que se mencionen éstos; después pueden omitirse. Cada nombre científico debe incluir el genérico (género), epíteto específico (especie) y apellido

(s) de clasificador (es). Se escribirán con minúsculas, a excepción de la inicial del género, de los apellidos de los clasificadores y de los nombres de los cultivares que se anexen al nombre científico.

Tablas

Las tablas deben documentar y estar claramente referenciadas en el texto, pero no duplicar los datos presentados en el mismo. El título deberá ser corto, preciso y antes de la tabla, comenzando con mayúsculas la palabra «Tabla», e indicando lo que se presenta en las columnas, cuáles son los factores y variables dependientes e independientes, tipo de análisis empleado para obtener los resultados (sólo si es relevante) y demás información que ayude al lector a comprender la tabla por sí solo sin que sea indispensable recurrir al texto.

Ejemplo:

Tabla 1. Media (M) y Desviación Típica (DT) de los grupos A y B

	PUNTUACIÓN		
	N	M	DT
Grupo A	208	11.76	3.65
Grupo B	193	14.02	2.70

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra «Figura», seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que las tablas se deben entender por sí solos sin recurrir al texto. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La dimensión de la figura será no mayor de 9 cm de ancho, con líneas, figuras y letras legibles. Sólo en los casos que se requiera más espacio pueden ser de 17 cm de ancho. La palabra figura se refiere al uso de gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas y demás información visual que complementa el texto. En ningún caso, las figuras deben llevar marcos;

cuando éstas sean de autoría del investigador, se debe omitir la fuente, pues con ello se indica que la autoría es propia.

Ejemplo:



Figura 1. Países megadiversos (SEMARNAT/PROCYMAF, 2000).

Envió de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:

Dra. Silvia Evelyn Ward Bringas
Directora Editorial
revistacientifica@upes.edu.mx
evelyn.ward@upes.edu.mx

