

DIÁLOGOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENTRE UNIVERSITARIOS Y NORMALISTAS

Rocío López González
Denise Hernández Hernández
Miguel A. Casillas Alvarado
(coordinadores)

Corpus
UNIVERSITARIO

Universidad Veracruzana

DÍALOGOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
ENTRE UNIVERSITARIOS Y NORMALISTAS



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

SARA LADRÓN DE GUEVARA

Rectora

MARÍA MAGDALENA HERNÁNDEZ ALARCÓN

Secretaria Académica

SALVADOR TAPIA SPINOSO

Secretario de Administración y Finanzas

OCTAVIO OCHOA CONTRERAS

Secretario de Desarrollo Institucional

ÉDGAR GARCÍA VALENCIA

Director Editorial

DIÁLOGOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE UNIVERSITARIOS Y NORMALISTAS

Rocío López González
Denise Hernández y Hernández
Miguel A. Casillas Alvarado
(Coordinadores)



Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva
Corrección de estilo: Claudia Domínguez Mejía
Formación: Imaginaria Editores

Primera edición, 30 de octubre de 2019

D.R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Hidalgo núm. 9, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

direccioneditorial@uv.mx

Tels. 228 818 59 80; 818 13 88

<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-502-787-6

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos al Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (Dr. Romualdo López Zárate y Dra. Laura Elena Padilla González) y de acuerdo a las normas establecidas por el Consejo Editorial de la Universidad Veracruzana. Es resultado de la convocatoria realizada por el Consejo Editorial del CIES con la finalidad de promover la colaboración del cuerpo académico “Educación, Cultura y Sociedad” con otros cuerpos académicos, principalmente, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

En memoria de la Mtra. Oliva Adela Rosales Rodríguez

PRÓLOGO

A un año de su conformación vemos con mucho orgullo la llegada de este producto, resultado de la cooperación académica entre investigadores del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIIES-UV), de la Escuela Normal Veracruzana, y de otras entidades de la Universidad Veracruzana.

Destaca el hecho que este libro recupera investigaciones realizadas con un variado espectro de técnicas de investigación, cualitativas y cuantitativas, pero también historiográficas y hemerográficas sobre una contrastante variedad de temas que involucran a estudiantes y profesores; tecnologías de la información y comunicación y modelos de contratación docente; *cyberbullying* y compromisos internacionales; educación universitaria y básica, entre otros temas.

Es importante destacar que en este libro participan integrantes de cuatro cuerpos académicos, tres de la Escuela Normal Veracruzana y uno de la Universidad Veracruzana, principalmente. Este hecho resulta relevante porque la dinámica en la producción y aplicación de conocimiento se ha centrado en el trabajo colaborativo entre distintos grupos de investigación que dan lugar a nuevos dominios de conocimiento híbridos y han generado conocimiento novedoso en los márgenes donde coinciden sus intereses. Si en un momento se privilegió la generación de conocimiento de manera individual, por ejemplo, a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); posteriormente se dio prioridad a hacerlo por medio de comunidades epistémicas con la creación formal de los cuerpos académicos en 2002 por medio del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Ahora se estima que es necesario el trabajo en redes más amplias que involucren diversos cuerpos

académicos cuyo trabajo colaborativo es muy valorado para el reconocimiento de la producción académica, por ejemplo, a través de los posgrados que desean participar en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad o para la obtención de recursos para la investigación que ofrecen los Fondos Sectoriales de Investigación Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Por lo anterior, la concurrencia de estos tres cuerpos académicos refuerza nuestra intención de colaborar formando equipos de investigación que respondan a una búsqueda de soluciones e intereses particulares, más que a necesidades administrativas o institucionales.

Todos los trabajos se presentan de manera rigurosa y con bases empíricas recabadas por las autoras y los autores, pero no puedo dejar de mencionar que este libro da voz a un grupo de investigadores que recién culminaron sus posgrados, o bien, están en ese proceso, junto a sus asesores o directores de tesis. De esta forma quiero destacar el trabajo de “formación de recursos humanos”, expresión chocante que usamos para referirnos al trabajo que llevamos a cabo con nuestros colegas más jóvenes, que es una de las actividades fundamentales del Centro.

Enhorabuena a la Comisión Editorial del CIIES por el presente libro que deja constancia del trabajo multidisciplinario entre nuestras instituciones educativas y abre la puerta a futuras publicaciones.

JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO
Coordinador del CIIES-UV

PRESENTACIÓN

El Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CHIES) es una entidad académica de la Universidad Veracruzana en la que se desarrolla investigación educativa básica y aplicada, que genera conocimiento orientado a entender las dinámicas y procesos de la educación superior y a la elaboración de propuestas de solución de problemas actuales, tales como: las trayectorias escolares y los factores involucrados en la elección de carrera, demanda, ingreso y permanencia, así como índices de reprobación y deserción del alumnado; grado de apropiación tecnológica del personal académico y estudiantes universitarios, sus saberes digitales y uso que le dan a las tecnologías de información y comunicación tanto en el contexto académico como en el social; jóvenes universitarios, sus escenarios culturales, participación social y ciudadana.

Desde hace algunos años, los y las integrantes del CHIES han realizado diversas publicaciones en torno a dichas temáticas (libros, artículos, capítulos de libros, etc.), en conjunto con académicos de la UV y de otras instituciones nacionales e internacionales. En este sentido, con la finalidad de seguir impulsando la generación de conocimiento, el 16 de enero de 2018 se conformó una Comisión Editorial integrada por los doctores Rocío López, Denise Hernández y Miguel A. Casillas, para impulsar y coordinar una serie de libros encaminados a difundir los trabajos realizados al interior del CHIES en el marco de colaboración entre cuerpos académicos de varias instituciones de educación superior.

Si bien es cierto que en el CHIES se desarrollan estudios orientados a la educación superior, los trabajos que se publicarán serán de diferentes niveles educativos (básica, media, media superior y superior), con distintas temáticas y enfoques teórico-metodológicos.

En esta primera obra: *Diálogos de la investigación educativa entre universitarios y normalistas*, participan integrantes del CHIES-UV (pertenecientes al cuerpo

académico Educación, Cultura y Sociedad), así como personas integrantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (adscritas a tres cuerpos académicos: Contextos, actores educativos y didácticas específicas, Formación del profesorado: Educación, cultura y sociedad y Psicología y Desarrollo).

El libro está conformado por siete trabajos que evidencian el seguimiento de un proceso teórico-metodológico sistemático. Los primeros tres capítulos se desarrollan con base en una metodología cualitativa. En el primero de ellos, “Repercusiones de la reapertura de una escuela rural”, las autoras Amanda Cano Ruíz y Lydia Espinosa Gerónimo presentan avances de una investigación cualitativa que tiene como uno de sus objetivos centrales analizar cómo ha repercutido en la vida cotidiana de la población de la localidad la reapertura de su escuela primaria unitaria. Acorde al debate actual en materia de política educativa en nuestro país acerca de la razón de ser de las pequeñas escuelas rurales, las autoras consideran importante documentar cómo experimentan las localidades el cierre y principalmente la reapertura de una escuela. Para ello, desarrollaron un conjunto de entrevistas en profundidad a habitantes con arraigo en la localidad, a la docente responsable de la reapertura y a una exalumna. Se apoyaron en los conceptos de vida cotidiana y apropiación del espacio escolar, también en los aportes de la enseñanza en situación multigrado.

En el segundo capítulo, “Cuatro miradas del alto rendimiento académico: voces de jóvenes universitarios”, realizado por Esmeralda Alarcón-Montiel, Rocío López González y Denise Hernández y Hernández, se presentan los resultados de una investigación cualitativa que tiene como foco de interés a las y los jóvenes universitarios de alto rendimiento académico y se centra en las significaciones que construyen en torno a dicha tipificación institucional, las estrategias que despliegan durante su tránsito por la universidad y las relaciones que establecen con sus estudios; con el objetivo de comprender el papel que juegan éstas en la configuración de su experiencia estudiantil. A través de la realización de entrevistas se identificaron cuatro figuras, las cuales muestran un esfuerzo de condensación de los distintos estilos de vida estudiantil que tienen y las formas en cómo se relacionan con los estudios.

El siguiente capítulo, “Los retos del docente novel en sus primeros años en la profesión”, de Cintia Ortiz Blanco, se analiza el proceso de iniciación a la profesión docente, se muestran los resultados de una investigación que buscó acercarse

a la mirada de los maestros y maestras de educación primaria sobre los problemas y retos que enfrentan los docentes noveles; interesaba saber si sus percepciones sobre los retos que enfrenta un docente varían dependiendo de los años de experiencia en la profesión o de si se participa o no en un programa de acompañamiento a docentes promovido por el Gobierno Federal. Se parte de la idea de que una buena experiencia de inserción puede contribuir fuertemente en el desarrollo de una identidad profesional sólida, mientras que un comienzo con dificultades puede generar una visión de que el trabajo del docente es demasiado complejo, lo que puede llegar a minar la confianza del principiante, generando efectos negativos en la calidad de la formación que ofrece a sus estudiantes y, en casos extremos, provocando el abandono de la docencia.

Posteriormente se presentan dos trabajos que siguen una metodología cuantitativa. En el capítulo, “Los saberes digitales del profesorado del Área Técnica de la UV”, realizado por Miguel Casillas Alvarado, Alberto Ramírez Martinell y Juan Carlos Ortega, se dan a conocer los hallazgos de investigación de un cuestionario para medir el grado de apropiación tecnológica aplicado a 126 profesores que laboran en diferentes programas educativos del Área Técnica de la Universidad Veracruzana en la región Xalapa. Aunque la muestra fue a conveniencia, representa el 43.5% del profesorado del área en esta región. Se analizan cálculos de variables poblacionales, tales como: sexo, edad, antigüedad de adscripción, pertenencia a diversos programas de estímulos y reconocimientos académicos y el tiempo que dedican a labores de docencia, investigación, gestión y vinculación. Una vez identificadas las características de la muestra se obtuvieron los indicadores para medir el capital tecnológico: el grado de apropiación tecnológica, el índice de propiedad y el índice de diplomas en TIC, así como algunos de sus componentes desagregados. Los autores identificaron que hay rasgos en común y elementos diferenciadores en el capital tecnológico y sus componentes por cada uno de los programas educativos.

En el quinto capítulo, las autoras Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Laura Oliva Zárate y Elsa Angélica Rivera, presentan el trabajo “Fenómeno del *cyberbullying* en estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen”, el cual se centra en la reflexión sobre el uso de las redes sociales entre estudiantes. Se parte de la idea de que quienes las usan han adquirido un conjunto de saberes digitales, habilidades y conocimientos sobre el uso y manejo de Internet

y de las plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, etc., las cuales han sido utilizadas como espacios para agredir, amenazar, extorsionar, intimidar, humillar, crear y enviar contenidos dañinos. Este estudio parte de la necesidad de reflexionar sobre este fenómeno de violencia y se hace énfasis en la urgencia de trabajar en medidas disciplinarias y en los protocolos en las escuelas para evitar que se generen más actos de *cyberbullying*, acoso y hostigamiento por Internet.

Finalmente, los últimos dos capítulos se orientan al análisis de políticas públicas. En el texto, “Contribución de las TIC al acceso y la mejora de la calidad de la educación en México: Respuesta a la Declaración de Incheon”, escrito por Ricardo Mercado del Collado, se analiza la contribución de las TIC para ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación en México. Se presenta información sobre la atención a la demanda de estudios en distintos niveles educativos, se reportan los resultados del desempeño académico de estudiantes mexicanos en los exámenes internacionales y nacionales, se documenta el alcance de los esfuerzos emprendidos en el uso de las TIC para ampliar la atención a la demanda educativa y mejorar la calidad del aprendizaje y, por último, se discuten los retos que el país deberá superar para alcanzar en 2030 las metas educativas establecidas en la Declaración de Incheon.

En tanto que en el trabajo que cierra este libro: “Formación normalista y reestructuración del mercado laboral”, elaborado por Zuleyka Lunagómez Rivera y Miguel A. Casillas Alvarado, se aborda un análisis histórico de las formas de inserción al mercado laboral de maestros de educación básica con el cual se determina el valor que se le ha dado o no a la preparación profesional para ejercer la docencia. Se realiza un recorte histórico con el que se logran identificar cuatro modelos de reclutamiento de maestras y maestros. En este trabajo se arriba a la comprensión del origen de una larga tradición, en la que la Secretaría de Educación Pública daba preferencia a personas egresadas de las escuelas normales públicas para insertarse al mercado laboral, pero que con la Reforma Educativa 2013, estas dejaron de ser consideradas como las únicas mejor preparadas para su asignación directa.

En resumen, los trabajos presentados son de gran interés en la actualidad. Se considera que los resultados pueden contribuir a la definición de soluciones o propuestas de mejora en el campo de la educación, de igual forma, ofrecen pistas y pautas para el desarrollo de futuras investigaciones sobre temáticas en las que se

requiere profundizar en diferentes contextos, niveles y actores educativos. Invitamos a estudiantes, académicos y público en general a leer este conjunto de trabajos y compartirlo.

ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ
DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ
MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO

Editores

I. REPERCUSIONES COMUNITARIAS DE LA REAPERTURA DE UNA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO

AMANDA CANO RUÍZ
LYDIA ESPINOSA GERÓNIMO

INTRODUCCIÓN

Actualmente en el contexto educativo mexicano se discute sobre la razón de ser de las pequeñas escuelas rurales, específicamente de aquéllas con una matrícula reducida de alumnos. Por un lado, investigadores en este campo, expresan la importante función que cumplen como elemento de cohesión social en el contexto local y cómo su existencia garantiza el derecho de la niñez a recibir educación en el lugar en donde habitan (Arteaga, Williamson, Berreout, Segundo, 2017; RIER, 2016; Rockwell y Rebolledo, 2017). En contraparte, evaluaciones de la autoridad educativa muestran los bajos resultados educativos que obtienen las niñas y niños que a ellas asisten (INEE, 2017), la precariedad de la infraestructura escolar (INEE, 2019) y por ello lo benéfico que resultaría el traslado de estos alumnos a escuelas con mejores condiciones físicas, lo cual garantizaría mejores aprendizajes (SEP, 2016).

A nivel internacional, en lo que corresponde al contexto español, donde se ha promovido una fuerte política de cierre de escuelas rurales, se identifica que son principalmente los docentes quienes reconocen beneficios en el establecimiento de escuelas concentradoras. Expresan dejar atrás el aislamiento de las escuelas unitarias, además de desarrollar un currículum menos complejo en cuanto a grados escolares y materias educativas. En contraste con esta perspectiva, el cierre de escuelas ha sido un aspecto de confrontación entre las comunidades y las

autoridades educativas, se habla de una auténtica “guerra escolar”, en donde las madres y padres de familia son quienes se oponen a que sus hijos deban trasladarse a otras escuelas más grandes (Romo, 2013). En el caso latinoamericano, destaca Chile como una de las naciones con mayor cierre de escuelas, al respecto la investigación documenta que las comunidades que han sido objeto de esta política pierden vitalidad o cohesión comunitaria (Núñez, Solís, Soto, Cubillos y Solorza, 2013).

En lo que compete a México, en 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció una estrategia de reconcentración de escuelas de educación básica. Se habló inicialmente de abarcar 100 mil planteles pequeños y dispersos en todo el país, cuyos estudiantes se trasladarían a centros educativos de organización completa y con mejor infraestructura (SEP, 2016). Consideramos que este tipo de decisiones en materia de política educativa, que trastocan la vida cotidiana de los alumnos, sus familias y las localidades en general, deben estar fundamentadas en investigaciones que documenten experiencias de lo que ha sucedido cuando las escuelas dejan de funcionar, esto desde la mirada de los habitantes de las localidades. También habría que considerar el aporte educativo de las escuelas unitarias en los variados contextos de nuestro país.

En este capítulo presentamos avances de una investigación que busca precisamente acercarse al caso de una escuela primaria unitaria cuya historia nos habla de un proceso de cierre (por varios años) y posterior reapertura. Se trata de una institución educativa ubicada en una pequeña localidad rural del estado de Veracruz, que constituye un anexo de experimentación pedagógica de una Escuela Normal. Nos interesa acercarnos a la mirada o perspectiva de la población y exalumnos acerca de las diversas etapas por las que ha atravesado la escuela primaria, con un énfasis particular en el periodo posterior a su reapertura. Sostenemos que analizar este tipo de experiencias es necesario para comprender qué implicaciones trae consigo carecer de una escuela primaria y a su vez qué posibilita su funcionamiento cotidiano desde la perspectiva de los actores sociales locales.

Nos planteamos las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuáles fueron las principales causas que ocasionaron el cierre de la escuela primaria unitaria?
- b) ¿Qué condiciones locales e institucionales permitieron la reapertura de la escuela?

- c) ¿En qué aspectos de la vida cotidiana de los habitantes de la localidad ha repercutido la reapertura de la escuela?

A su vez, hemos establecido los siguientes objetivos:

1. Identificar las principales causas del cierre de la escuela primaria y la manera en que los habitantes de la localidad experimentaron el hecho.
2. Analizar las condiciones locales e institucionales que permitieron la reapertura de la escuela.
3. Reconocer cómo ha repercutido en la vida cotidiana de los habitantes de la localidad la reapertura de la escuela.

APOYOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Escuela, vida cotidiana y apropiación

Nos apoyamos en una perspectiva sociocultural que concibe a la escuela como un espacio donde confluyen valores, normas y prácticas que se han gestado a lo largo de su devenir y las aportaciones de los sujetos, quienes se integran a ella con sus saberes, recursos y experiencias de carácter heterogéneo, en condiciones sociales también cambiantes (Sandoval, 2008). Sostenemos, como lo afirman Ezpeleta y Rockwell (1983) que “los actores escolares elaboran interpretaciones desde sus referentes culturales, trayectorias personales, condiciones de trabajo y expectativas”, en este caso construyen sus propias visiones sobre la razón de ser de la escuela, el servicio que brinda y el tipo de educación que allí se promueve. Interesa acercarnos a la experiencia escolar cotidiana, que representa el eslabón que une las políticas y programas educativos y la escuela (Rockwell, 1995).

Otro concepto importante para nuestra investigación es el de vida cotidiana, entendida como el conjunto de actividades que caracterizan a las reproducciones particulares de los individuos y que permiten la reproducción social, no habría sociedad sin la reproducción del hombre particular (Heller, 1998). En esta cotidianeidad hay una relativa continuidad histórica, no obstante, en esta esfera también se construyen categorías emergentes que conducen hacia ciertos cambios o desarrollos.

Asimismo, nos interesa el concepto de apropiación del espacio escolar. Luna (1994), de acuerdo con Heller (1998), expresa que la apropiación remite al aprendizaje de ciertos sistemas de usos que le permite a las personas “orientar su actividad de acuerdo a las características y condiciones que, para cada momento y época, se demandan en cierto espacio social e histórico” (p. 9).

A través de la apropiación observamos a sujetos tomar posesión de ciertas herramientas culturales (Rockwell, 2005) desde sus propios marcos de referencia y con fines diversos, por ello Chartier (1991) afirma que la apropiación permite reconocer los cambios que sufren los bienes culturales. El concepto de apropiación nos sirve para dar cuenta de cómo sujetos particulares se relacionan o vinculan en este caso con una escuela específica en un momento histórico determinado y desde sus propios referentes culturales.

Enseñanza multigrado

Coincidimos con diversos estudios que señalan las ventajas pedagógicas de la docencia multigrado (Popoca, Cabello, Cuervo, Estrada, Hernández, Reyes y Sánchez, 2006; Ames, 2004; Uttech, 2004). Reconocemos que la enseñanza con grupos multigrado demanda del profesorado el dominio de una didáctica específica. Se trata de una disciplina en construcción centrada en generar un conjunto de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en grupos en donde interactúan diversos grados escolares. Conlleva el manejo de un conjunto de metodologías y herramientas de trabajo que faciliten la intervención pedagógica de varios grados a la vez. Toma sus bases teóricas de las investigaciones sobre la enseñanza en contextos de multigraduación (Bustos, 2014), lo que la diferencia de otras didácticas específicas mayormente asociadas a disciplinas de conocimiento.

En esta investigación evidenciaremos de qué manera el contar con una formación didáctica para la atención al grupo multigrado en el medio rural, repercute en la pertinencia de las prácticas pedagógicas cotidianas y su vínculo con la imagen social de la escuela.

METODOLOGÍA

Adoptamos una metodología cualitativa de investigación, en ella interesa profundizar en la comprensión de un objeto de estudio, el cual se va construyendo a medida que avanza el proceso de investigación. Se trata de una metodología flexible y de carácter inductivo, que reconoce la subjetividad del propio investigador en todo el proceso. No interesa extrapolar sus resultados a otros contextos, se asume que los hallazgos obedecen a casos particulares y por tanto no son generalizables (Latorre, Rincón y Arnal, 1992).

La selección de la escuela participante en la investigación obedeció a que reunía los rasgos pertinentes para este estudio: se trata de una escuela unitaria que transitó por un periodo de cierre y después de reapertura, además es una institución de fácil acceso para el grupo de investigadores y la población se mostraba dispuesta para participar como informante.

La principal técnica de investigación empleada fue la entrevista en profundidad, que implica “adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana” (Cicourel, 1982, citado por Robles, 2011, p. 40). En este tipo de entrevista no hay un guion estructurado de preguntas, se plantea un listado de temas a partir de los objetivos planteados en la investigación. Los temas que abordamos con las personas informantes fueron: elementos internos y externos a la escuela que condujeron al cierre de la escuela primaria y la manera en que la comunidad experimentó este proceso; conjunto de condiciones tanto de la localidad como de orden externo que facilitaron la reapertura; cambios en la localidad y su población a partir de la reapertura de la escuela primaria.

Decidimos realizar entrevistas a informantes clave, es decir a personas que poseen información privilegiada sobre los temas de interés y disposición para participar en la investigación, en nuestro caso se trata de: habitantes con arraigo en la localidad y vínculo cercano con la escuela primaria, preferentemente que hubieran vivido de cerca los procesos de cierre y reapertura de la escuela primaria. También se contempló entrevistar a personas egresadas que experimentaron el proceso de reapertura y a la docente promotora de este proceso.

Cabe mencionar que en agosto de 2017, cuando desarrollamos un conjunto de entrevistas, la escuela tenía ocho meses de haber experimentado el cambio de la profesora responsable del grupo quien participó en la reapertura. Se había

incorporado un docente nuevo, la localidad estaba en una fase de adaptación y conocimiento de sus formas de trabajo. A continuación, mostramos las entrevistas:

Tabla 1
Informantes clave de la investigación

Nombre	Tipo de informante	Duración de la entrevista
Fernando	Autoridad de la localidad	1 h 30 min
Esmeralda	Habitante de la localidad con arraigo	1 h 10 min
Rosa	Habitante de la localidad con arraigo	1 h 18 min
Élida	Madre de familia de la escuela primaria	1 h 20 min
Yazmin	Exalumna de la escuela primaria	50 min
Laura	Exdocente de la escuela primaria quien participó en la reapertura de la escuela	50 min

Nota: elaboración propia.

Para realizar el análisis correspondiente se transcribieron las entrevistas, posteriormente se procedió a una lectura y relectura que permitiera una categorización inductiva, ya que no había una codificación previa al análisis de los datos, trató de mostrarse abierto a lo que las diferentes personas expresaban, tratando en la medida de lo posible, de hacer una triangulación. Definimos cuatro ejes de análisis que se relacionan con las diferentes etapas por las que ha atravesado la escuela: fundación, cambio de subsistema, procesos de cierre y reapertura. A continuación, presentaremos los resultados organizados en las categorías antes señaladas.

RESULTADOS

La localidad en donde se ubica la escuela estudiada pertenece al municipio de Coatepec, Veracruz. Es cercana a la cabecera municipal (apenas seis kilómetros), así como a otros núcleos poblacionales (El Grande, Mahuixtlán y La Orduña). No obstante esta cercanía con un núcleo urbano próximo a la capital del estado, se conserva como una población rural en términos tradicionales: baja densidad poblacional y las actividades primarias como principal fuente de ingresos. Su

población es cercana a los cien habitantes y la principal actividad económica es la producción de café. Las viviendas se ubican en su mayoría en torno a la calle principal del poblado, que según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) es de alta marginación social. Hay una alta migración de los pobladores, pocas son las familias con arraigo, los jóvenes salen de la localidad a otras ciudades del estado o del país, por la falta de fuentes de empleo.

Fundación de la escuela

La fundación de esta escuela primaria se remonta a 1981. Los informantes refieren que en ese tiempo la localidad era distinta, en particular porque estaba rodeada de fincas de café y los cuerpos de agua cercanos no estaban contaminados.¹ Como muchas escuelas de localidades pequeñas con poco alumnado, el servicio educativo que se estableció estaba a cargo de un instructor comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). También se refieren a los instructores comunitarios como docentes, aunque se trata de jóvenes de secundaria o bachillerato que ofrecen su servicio por uno o dos años y después se hacen acreedores a una beca para continuar sus estudios.²

Si bien fue un avance el que la localidad contara con el servicio educativo, se carecía de infraestructura o edificio escolar.

[...] primero estaba la escuela en casa de la comadre Silvia, ahí les prestaron, daban clases los otros maestros que venían y ya después llegaron y les dieron una casa [...]. Después yo les presté un cuartito para que trabajaran (Esmeralda, habitante de la localidad con arraigo).

La escuela funcionó por varios años en casas o cuartos adaptados para este fin y prestados por habitantes de la comunidad.

¹ Además, hoy en día se observan fraccionamientos privados cercanos que han fragmentado el paisaje y modificado la vida cotidiana de la localidad (mayor tránsito de vehículos, competencia por la disponibilidad del agua).

² En nuestro país, aunque el CONAFE fue creado en 1971, por Decreto Presidencial, como un programa para abatir el rezago educativo en preescolar y primaria, éste se ha mantenido hasta el presente.

Cambio de subsistema

Por el incremento en su matrícula, después de cuatro años la escuela dejó de pertenecer al CONAFE, se incorporó a la Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz (SEC) y por tanto se le asignó un docente cuyo salario era sufragado por el estado. Las condiciones de infraestructura no cambiaron mucho, pues se carecía de un espacio y edificio escolar en el cual funcionar:

Como le decía yo, primero los maestros no tenían escuela, andaban de casa en casa, sin piso de cemento, pura tierra, se empulgaban todos (Fernando, autoridad local).

Identificamos que el funcionamiento de la escuela en casas o espacios adaptados, sumado a la presencia de un sólo docente responsable del grupo, ocasionó que un grupo de madres y padres de familia llevara a sus hijas e hijos a otras instituciones educativas por reunir mejores condiciones de infraestructura y equipamiento. Como lo han identificado otros estudios, la carencia de infraestructura idónea ha abonado a una imagen deficitaria de las escuelas rurales (Raczynski1 y Romá, 2014); incluso las últimas evaluaciones nacionales en materia de educación multigrado advierten que la falta de equipamiento e infraestructura en pertinentes condiciones son problemáticas actuales de las escuelas multigrado (INEE, 2019).

En el caso de la escuela objeto de análisis de este estudio fue seis años después de su fundación (en 1986) que, por iniciativa de un docente, se logra contar con el material de construcción necesario para edificar un aula, sin embargo, la problemática radicaba en la falta de un espacio propio en donde ubicarla. Gracias a las gestiones realizadas por este maestro se logró que uno de los propietarios de las fincas cafetaleras de la zona, accediera a prestar un espacio en uno de sus terrenos, ubicado en la calle principal de la localidad. Los entrevistados recuerdan cómo algunos pobladores apoyaron en la poda y tala de los árboles que permitieran la construcción. Sin embargo, se reconoce que fue un logro derivado de la capacidad de gestión del maestro. Estos datos reafirman que en los contextos rurales con frecuencia los docentes asumen tareas más allá de lo curricular, son quienes encabezan tareas de construcción y mejoramiento de las escuelas con apoyo de madres y padres de familia u otros habitantes de la localidad.

La población entrevistada refiere que fue un proceso rápido que les permitió contar por primera vez con un aula y un terreno específico para el alumnado de la primaria. Advierten que, al contar con un espacio físico, “o una escuela”, las familias de la localidad la vieron como una opción para que sus hijas e hijos estudiaran y ya no asistieran a otras de comunidades cercanas o de la cabecera municipal. En el siguiente ciclo escolar se inscribieron 28 estudiantes, todos pertenecientes a la localidad. Sin embargo, durante el periodo escolar se presentaron varias bajas (alrededor de 11). Las expectativas de algunas de las madres y de los padres de familia respecto a la educación formal que recibirían no correspondían con las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesor.

En el discurso de los informantes se advierte una comparación constante entre el trabajo cotidiano de este profesor unitario y el de otros maestros de escuelas de organización completa, y desde su perspectiva en las escuelas “grandes” aprendían más, catalogaban a la escuela como para alumnos “burros”. Esta perspectiva de algunos habitantes de la localidad muestra los retos que enfrentan los profesores multigrado cuya práctica profesional es constantemente comparada con las del modelo pedagógico tradicional de la escuela graduada, en tanto se trata de condiciones laborales y de enseñanza distintas (Terigi, 2008).

[...] al principio todos empezaron a meter a sus hijos aquí a esta escuela, había 28 niños, después bajó a 17, no les gustaba la forma de trabajar del maestro, y a veces el maestro como que se desmoralizaba y empezó a faltar, lo empezaron a presionar aquí unas gentes fuertemente y lo que pasó es que se fue (Fernando, autoridad local). Cuando se fue el maestro icómo lo extrañamos!, yo lo extrañaba mucho porque era bien buena gente, porque él les enseñó a mis hijos (Esmeralda, habitante de la localidad con arraigo).

Como se expresa en el primer testimonio, esta tensión entre madres, padres de familia y docente derivó en que este último ya no se sintiera a gusto en la comunidad, empezara a faltar y finalmente se cambiara de escuela. Recuerdan a este maestro como el primero en dejar huella en la comunidad por su labor educativa.

Proceso de cierre

Dos de los informantes con arraigo en la comunidad consideraron que a partir de que este maestro deja de laborar en la escuela (ciclo escolar 1992-1993) todo cambió, pues dejaron de tener un docente estable y enfrentaron la constante rotación de maestros. Recuerdan la presencia de varios profesores por periodos breves, laboraban algunos meses o incluso semanas y buscaban un cambio de adscripción. Esta alta movilidad de la planta docente es una de las características de las escuelas multigrado, en especial de las unitarias. En una investigación encabezada por Ezpeleta y Weiss (2000) se habla de la “precariedad institucional” de las escuelas primarias de contextos apartados, ya que se presenta ausentismo e inestabilidad en su planta docente, un estudio reciente del INEE (2017) lo confirma.

Las personas entrevistadas destacan que en algunos casos el trato de los maestros a los niños no era el adecuado, mostraban poco interés en sus aprendizajes o presentaban conductas que no correspondían a un ambiente escolar, como fumar constantemente enfrente del alumnado. [...] vino uno de Xico, llegaba, prendía el cigarro y luego prendía otro... y era fumar y fumar y fumar y como que no, casi no (Fernando, autoridad local).

Para las localidades rurales la imagen del docente es importante como modelo de comportamiento de los alumnos. Se espera que sean promotores de prácticas sociales que los estudiantes puedan apropiarse por su carácter formativo.

Tiempo después recuerdan la llegada de una docente de edad avanzada, las madres y padres de familia valoraban que no presentaba inasistencias a la escuela, su presencia era constante. Estuvo como docente de la localidad por varios años, hasta que finalmente se jubiló y retiró de esta escuela. Posteriormente llegó un nuevo maestro, pero sólo laboró unos meses, sus ausencias continuas contribuyeron a que los padres de familia cambiaran a sus hijas e hijos a otras escuelas. A pesar de haber niños y niñas en edad escolar en la localidad la escuela unitaria se quedó sin alumnos y ello justificó su cierre. Recuerdan que esto favoreció la reubicación del docente a una escuela urbana en la cabecera municipal, situación que él buscaba.

La escuela permaneció cerrada por siete años (de julio de 2002 a agosto de 2009), en este periodo fue saqueada y perdió las características de edificio escolar.

Se tuvo la intención de usar el espacio como un dispensario médico, cuestión que no prosperó pues el dueño del terreno no estuvo de acuerdo. Ante la falta de escuelas disponibles en la localidad hay niñas y niños en edad escolar que no estudian, otros continúan con el traslado a primarias de localidades cercanas, o a la cabecera municipal:

[...] todo el mundo corrió para El Grande, el porqué: porque no había un apoyo, como siempre no hay un apoyo, tienen las cosas y no las valoran entonces se fueron para El Grande (Rosa, habitante de la localidad con arraigo).

Hay quien camina diariamente y otros se transportan en autobús o taxi, implicando gastos para sus familias de condiciones socioeconómicas limitadas o precarias.

La reapertura y sus repercusiones

La reapertura de la escuela partió del interés de algunas de las madres y padres de familia de la localidad y de la iniciativa de la agente municipal de la localidad en turno. Ésta última percibía los esfuerzos que realizaban muchas familias para que sus hijas e hijos estudiaran la primaria, además sabía que había algunos en edad escolar que no estaban asistiendo a la escuela.

[...] ella hablaba con ciertas mamaces, me platicaba, el tema de volver a abrir la escuela y por ahí entró el interés de ella (Fernando, autoridad local). [Refiriéndose a la agente municipal] Ella dijo vamos a abrir la escuela, es muy necesaria hay gente muy humilde que necesita la escuela, si se supone que es una escuela para gente que no tiene tantos recursos (Rosa, habitante de la localidad con arraigo).

A finales de 2007 la agente municipal acude al ayuntamiento y ahí la remiten a una de las supervisiones escolares de educación primaria. Coincide su solicitud con la de Laura, quien en ese momento era docente de esa zona escolar que buscaba un nuevo espacio para que funcionara una escuela unitaria de experimentación pedagógica anexa a una Escuela Normal:

Nos conocimos en el Palacio Municipal [refiriéndose a la agente municipal de la localidad], ella entraba a la Supervisión Escolar porque ya había ido con el presidente municipal de Coatepec y el encargado de educación para solicitar un maestro para su escuela, entonces le dijeron: “Ahh sí, pero eso lo lleva la Supervisión Escolar de Coatepec, vaya a buscar a la supervisora, la maestra [...]”, y justo yo estaba haciendo la solicitud con la supervisora de que nos dejara abrir el anexo aquí [refiriéndose a la localidad]. Porque nosotros acabábamos de entregar la escuela de Tapachapan, no la escuela, se entregó el grupo, yo platicué con la directora de la Normal y le dije: “Maestra, el grupo de Tapachapan ya no puede ser un unitario anexo a la Normal, porque ya tengo 54 niños y llegan las visitas y se hace un grupo a veces hasta de 80.” La directora me preguntó si tenía idea hacia dónde se podría mover, yo le dije: “Maestra, en la misma zona hay una escuela que está cerrada y que yo sepa hay niños en edad escolar, y no sería el cambio tan drástico para mí como maestra porque es de la misma zona, son mis mismos compañeros, o sea los maestros que estuvieran ahí, yo los conocí [...] la localidad es pequeña, da para ser unitaria con los observadores, porque son los niños más las visitas, ¿no?” (Laura, exdocente de la primaria).

No se trató de un trámite rápido, la apertura de la escuela se dio hasta inicios de ciclo escolar 2009-2010 con estudiantes y fue cuando se contó con la clave necesaria para su funcionamiento. Se tuvieron que reunir diversos requisitos, los principales: comprobar a través de diversos censos que había población en edad escolar que podía asistir a la escuela y además disponibilidad de una docente de una Escuela Normal con el perfil correspondiente para atender al grupo.

El censo permitió identificar que había cierta cantidad de niñas y niños en edad escolar que no asistían a la escuela, sin embargo, el número era insuficiente para lo que demandaba la Unidad de Planeación de la Secretaría de Educación (quien exigía treinta estudiantes). Algo que ayudó a sortear este obstáculo fue el hecho de que se convertiría en una escuela unitaria de experimentación pedagógica anexa a una Escuela Normal y ello demandaba un número reducido de alumnos, por lo que hubo un permiso especial y se hizo una excepción con esta escuela.

Esta breve recapitulación de lo sucedido para lograr la reapertura de la escuela, nos indica la dificultad que conlleva reunir una serie de requisitos administrativos que la autoridad educativa demanda para hacerlo posible. Además, está como

condición básica la capacidad de gestión de la comunidad y sus autoridades para dar curso al trámite, esto dejó sin duda un importante aprendizaje en la población: es mucho más sencillo cerrar que abrir una escuela.

La nueva docente procuró comunicar a la agente municipal las implicaciones de ser una escuela de experimentación pedagógica: la principal, que tanto ella como el alumnado formaría parte de una Escuela Normal, recibiría visitas de observadores externos y tendrían a su vez salidas a diversos espacios. Otro compromiso importante es que la Escuela Normal demandaba que permaneciera al menos por 10 años como escuela unitaria.

A continuación, abordaremos diversas repercusiones en la vida cotidiana de las personas de la localidad que se dieron a partir de la reapertura de la escuela. Hablamos de un periodo de casi 10 años en donde la docente unitaria permaneció en la comunidad.

Acceso a educación pública

La primera repercusión que identificamos en la vida cotidiana de los pobladores es la posibilidad de que niños y niñas que no podían acceder a la educación primaria pública lo hicieran, y en su lugar de residencia. Se trataba de estudiantes que estaban excluidos del sistema educativo, ya que sus madres, padres o tutores no podían solventar su educación en otra escuela fuera de la localidad. Este dato nos permite reflexionar en la función social que cumplen las escuelas en las pequeñas localidades de alta o muy alta marginación social, ya que constituyen la única opción accesible que tendrá la niñez en edad escolar para cursar sus estudios; si este servicio se cierra o simplemente no se brinda, se incumple con el derecho a la educación básica que, como sabemos, en este país es obligatoria; así se trate de una cantidad de alumnos limitada o pequeña.

Dejar las veredas

Para un subgrupo de alumnos y sus familias contar con la escuela primaria en la localidad implicó no tener que movilizarse diariamente hacia otras escuelas. La mayoría optaba por que asistieran a la escuela primaria más cercana ubicada en

El Grande. Para ello atravesaban veredas y “rodadas” que acortaban la distancia, en época de lluvias éstas se volvían difíciles de transitar, incluso hubo alguien que había sido asaltado, pues son zonas propicias para la comisión de hechos delictivos.

[...] el beneficio que todos los papás que llevaban a sus hijos allá [refiriéndose a El Grande], como en esta temporada que llueve bastante, en el camino de allá sube el agua hasta este tanto, arriba de la rodilla, entonces llevarlos temprano, e irlos a buscar a medio día, además de todo lo que les pedían, y vieron que aquí estaba la escuela y había que aprovecharla. En ese tiempo también a alguien lo asaltaron a medio camino, es una rodada, y le salieron dos personas (Fernando, autoridad local).

En el testimonio de Fernando también identificamos otro elemento interesante que es el cómo estos alumnos y sus familias se incorporaban a escuelas semiurbanas en donde por tradición escolar se les demandaba solventar diversos gastos, cumplir con un sistema de expectativas en cuanto a materiales, uniformes y cooperaciones; este asunto incluso condicionaba la entrega de documentación oficial al cierre del ciclo escolar.

[...] para esto ya habían probado varios papás con sus hijos en otras localidades y habían comprobado que no era tan fácil que los aceptaran o que ellos pudieran cubrir los requisitos que les pedían, porque lo primero era: “Pues sí, me los llevo”, y ajá, sí te los llevas, incluso hasta la fecha cualquier papá llega y dice: “Me voy a llevar a mi hijo a El Grande”; pero luego dicen: “Mejor que se quede aquí”, cuando enfrentan toda la administración, el dinero, el cansancio, dicen: “No, está mejor acá” (Laura, exdocente de la localidad).

En cambio, en la escuela de la localidad la docente mantuvo una postura clara respecto a la gratuidad de la educación y a no condicionar la entrega de documentación a cuotas económicas, trataba de generar consensos respecto a las aportaciones que se darían:

Aquí pues, con la maestra no había quién les cobrara algo, y si algo se aportaba era para mantenimiento de la escuela, en otros lados no, porque hasta como que los amenazan:

“Si no van a cubrir la inscripción entonces al final no les entregamos documentos”, eso les tocó (Fernando, autoridad local).

Había otros alumnos que eran trasladados a una escuela primaria de La Orduña, una localidad cercana a la cabecera municipal. Pudimos recuperar en uno de los testimonios de las personas informantes uno de estos casos, para la siguiente entrevistada fue un proceso gradual el optar por la escuela unitaria de la localidad, acepta que su concepto de escuela multigrado era negativo, ya que dudaba de cómo una docente podría hacerse cargo de seis grados escolares diferentes.

El sistema multigrado es un sistema muy bueno, yo antes no lo conocía, este incluso con mis hijos hablábamos el otro día que cuando se iba a abrir nos fue a invitar la maestra y todo no, como debía ser. Realmente en su momento no pensé en cambiarlos porque no sabes cómo funciona una escuela multigrado, te imaginas una cosa de cómo piensas que deba funcionar. Por ejemplo, yo dije va a tener seis grados y pensé cómo los va a atender, qué tanto los va a atender o sea esa parte [...] mis hijos estaban en la Orduña, y te imaginas las cosas cuando tú no las sabes, de la manera que te imaginas de cómo deben ser (Élida, madre de familia).

Élida cambió a sus dos hijos a la escuela unitaria después de observar los avances académicos de su sobrina, quien ingresó a ella y logró buenos resultados educativos. De esta manera apostó por que estudiaran en esta pequeña escuela, hablaremos con mayor profundidad de este caso en otra de las categorías.

Redes de colaboración comunitaria

La experiencia de la docente en contextos rurales y en particular en escuelas primarias unitarias le permitió involucrar progresivamente a la población de la localidad en diversas actividades de la escuela y hacerlo de una manera organizada. Inicialmente identificó que con el cierre de la escuela se diluyeron todas las instancias u organismos formales asociados a ella y que por normatividad debían instaurarse como: la Asociación de Padres de Familia (APF) y el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS):

No había Asociación de Padres, no había Consejo Escolar, todo eso, el Consejo no existía esa forma y la Asociación de Padres se había diluido con el cierre de la escuela varios años atrás, cuando yo llegué y pregunté, no permanecía nadie de apoyo a la escuela, salvo el agente municipal (Laura, exdocente de la localidad). [Refiriéndose a la localidad] Es muy cerrada, no cualquiera te brinda amistad y te abre las puertas de su casa. Yo admiro a la maestra porque hizo muchas cosas, armó su Consejo, logró muchas cosas (Rosa, habitante con arraigo).

Algo que caracterizó a la docente fue mantener una comunicación efectiva con las madres y padres de familia, así como con la población integrante de estas instancias, explicar con claridad sus funciones y apegarse a lo establecido en la normatividad correspondiente. También darles la formalidad que demandan y que no se tratara sólo de organismos de “papel”, es decir que se conformaran únicamente por requisito de la Secretaría de Educación:

Yo aquí en esta escuela aprendí muchas cosas que me han servido, para irme a pelear con los maestros, bueno es que aquí con la maestra siempre se trabajó con la ley, con rigor de leyes, con relación a los padres había reglas, todo se hacía conforme a las normas, en cuestión de APF siempre nos mantenía informados, no nos escondía nada, nos decía qué sí, qué no se puede. Eso fue lo que yo aprendí, que desafortunadamente el gobierno apoya de cierta manera a ciertos padres y que de ahí luego se agarran en ese sentido. Nos explicaba los reglamentos, qué se puede hacer, qué no se puede hacer con los niños, con las boletas, con los dineros, que no se puede obligar a pagar inscripciones, ella nos dijo que bajo la ley no debe ser, no es correcto, igual de CEPS, derechos y obligaciones (Élida, madre de familia de la localidad).

La docente reconoce que en el caso de las escuelas multigrado es fundamental contar con la colaboración de estos organismos, pues como ha sido documentado en la literatura, en muchos de los casos el docente también se encarga de la dirección, se carece de personal administrativo y de apoyo (INEE, 2017). Fue funcional para ella mantener una comunicación constante y específica con cada una de las instancias, por lo que se organizaban reuniones formales e informales para dar a conocer información y tomar acuerdos.

Estos espacios continuos de interacción entre los habitantes de la localidad los hizo conocerse más, la población reconoce que la escuela unió a la comunidad, se apropió de ese espacio educativo. Una de las informantes comenta que ésta es una diferencia de dicha escuela con las completas “o grandes” donde sólo llaman a las madres y padres de familia o tutores para firmar las boletas cada bimestre. Las familias aprendieron eso, poco a poco construyeron una cultura de la participación y de la rendición de cuentas de la escuela.

El cambio en la escuela fue mucho, en siete años, los padres de familia apoyaron mucho a la maestra, se dio un cambiazco total, había muchas juntas, iban aquí, iban allá, pero lograron mucho, hicieron mucho por la escuela (Rosa, habitante con arraigo).

Se alude a que se construyó un sentido de pertenencia a la escuela por parte de los habitantes de la localidad. Incluso la población era invitada a los diversos eventos escolares y festividades, aunque no tuvieran hijos en calidad de alumnos: “[...] nos mandaban a invitar, muy elegante todo” (Rosa, habitante con arraigo).

La comunidad escolar se fijó metas para mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento en las que los alumnos cursaban sus estudios. Fernando, como agente municipal, apoyó a la docente en la realización de gestiones ante diversas instancias. Realizaban visitas al Ayuntamiento y a la autoridad educativa, reconoce que luchaban contra una cultura comunitaria en donde hacía falta compromiso o había poco interés por realizar acciones conjuntas:

Nos logramos unir, porque aquí la gente es media desunida [...], su forma de trabajar de la maestra fue muy diferente a la de los demás maestros, fue diferente, a los demás maestros, ellos llegaban a hacer una reunión, planteaban “x” cosa y si no se llevaba a cabo ni buscaban la manera de hacerlo, pues ahí se va y ahí se fue. Ella no, porque nos explicaba cómo eran las cosas y cómo tenían que ser, ya si uno no pone atención a lo que están explicando, y había unos que escuchaban lo que explicaba la maestra y como que no se adaptaban a la maestra, ya hasta que a lo último se vinieron a alinear (Fernando, autoridad local).

Como se observa en el siguiente testimonio el compromiso y persistencia de la docente fue un elemento que motivó a la comunidad y la hizo corresponsabilizarse de los cambios que la escuela necesitaba:

La maestra venía sábados, domingos, y empieza uno a entrar en conciencia, si la maestra viene de fuera da su tiempo, pues uno cómo de que no, me acuerdo cuando hicimos la bodega, fue una satisfacción, porque la escuela estaba muy abandonada (Élida, madre de familia).

En concordancia con lo que expresa la población, la docente identifica el apoyo de la localidad, se sentía acompañada.

Fíjate que algo muy bonito de aquí es que los que tenían cargo no era nada más que nos firmaran, sino que íbamos todos, yo me hacía acompañar de las personas e íbamos a diferentes oficinas y ya yo me seguía a mis clases [...] fuimos a muchas oficinas, a Coatepec, a Xalapa (Laura, exdocente de la localidad).

Si bien ella era la principal promotora de las gestiones, había quien pudiera dar seguimiento a los trámites y ella a su vez atender también al grupo de alumnos. Los cambios en la infraestructura fueron muy notorios, pues como se observa en las figuras 1, 2 y 3, se pasó de una pequeña aula en condiciones precarias a una rehabilitada y más equipada, además se construyó otra aula de usos múltiples, bodega, baños para niñas y niños. Este escenario confirma que el perfil profesional del docente que labora en localidades rurales rebasa lo relativo al contexto áulico y el trabajo directo con alumnos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo ha señalado Solano, Van y Ovarés (Ames, 2003) y Ramírez (2015) es necesario que conozca cómo desarrollar trabajo conjunto con la localidad (trabajo en comités, proyección de la escuela hacia la comunidad) que permita una gestión comunitaria para la mejora del servicio educativo que se ofrece.



Fachada del aula



Parte posterior del aula



Interior del aula y acceso por un costado a letrinas

Figura 1. Reapertura de la primaria unitaria en el ciclo escolar 2009-2010.



Letrinas. Proceso de cambio de ubicación de fosa séptica



Prosigue construcción de salón de usos múltiples



Inicia mantenimiento de aula

Figura 2. Trabajo colaborativo con población de la localidad.



Perspectiva de jardín, explanada, aula de clase, salón de usos múltiples. Diciembre de 2015



Fachada principal de aula y salón. Junio de 2016



Obra sanitaria automatizada. Noviembre de 2015

Figura 3. Espacios de convivencia y aprendizaje de la población.

Otros aspectos a destacar, relativos a la vida comunitaria, son que a partir de la reapertura del centro educativo, se reactivó la economía local: surgieron pequeños comerciantes (por ejemplo, con la preparación de gel antibacterial que ofrecían a docentes y poblaciones cercanas). Se generaron espacios de convivencia por las festividades, exposiciones educativas, grupos de visita de observación de clases, comunicación entre tutores y familiares en diversas pláticas, talleres, cursos y capacitaciones.

Una enseñanza “distinta”

La reapertura de la escuela unitaria como parte de una Escuela Normal, representó un cambio en la manera en cómo había funcionado años atrás. En particular que fuera asignada una profesora con experiencia en enseñanza multigrado repercutió en que los estudiantes participaran de nuevas prácticas pedagógicas.

Su enseñanza de ella [refiriéndose a la docente] era muy distinta a la de los demás, ella enseñaba muy distinto, estaban acostumbrados a que los maestros les ponían sus planas y si las hacían o no las hacían no pasaba nada, y ella no, porque ella les decía vas a hacer esto, pero con “x” material que ella les pedía por grupos. Fue un cambio grande al que no se adaptaron luego, luego, y a lo último ya todos (Fernando, autoridad local).

Élida también comentó que llamó fuertemente su atención la manera en que la docente desarrollaba su trabajo, el tipo de actividades que les proponía a los alumnos que se salían de lo que tradicionalmente conocía:

[...] una de mis sobrinas llegó de la Ciudad de México y en lugar de anotarla en La Orduña, la anotaron aquí, y pues me empecé a dar cuenta del tipo de tareas, el tipo de trabajos, me empezó a llamar mucho la atención, que si el diario, que si para los chiquitos el alfabeto móvil. Y te quedas así: ¿qué no hay planas? Estás acostumbrado, en una escuela las planas, ta, te, tí, to, tu, luego juntas las sílabas. Niños grandes que léete un libro, resuelve el cuestionario, lo pasas al examen, eso es la educación en la mayoría de las escuelas, y aquí si me llamó mucho la atención de que no ocupaban mucho los libros, ¿entonces cómo aprenden? (Élida, madre de familia).

En el caso de Élide, que decide cambiar a sus hijos de una primaria de organización completa a la primaria unitaria, evidenció diversos cambios positivos pues pasaron de estudiar en un grupo numeroso a uno pequeño, en donde convivían de diversas edades y eran atendidos por una docente con mucho tacto pedagógico. Esto les permitió avanzar en sus aprendizajes y superar diversas barreras que les adjudicaban erróneamente sus anteriores docentes. Así lo señala su hija, a la que tuvimos oportunidad de entrevistar:

Pues en la escuela de acá de La Orduña, [yo] era muy cerrada, casi no hacía amistad con nadie, pero ya al pasarme aquí empecé a abrirme más, empecé a hacer más amistades, y pues me sentí mejor acá que allá en la otra escuela. Allá en la primaria de La Orduña, era porque este, eran más alumnos, los maestros casi pues, llegaban y lo que hacían era del trabajo, no había mucha atención a un alumno y el que entendió, entendió y el que no, no, y aquí llegando era mucho más atención, entendía uno el trabajo y cuando teníamos que hacer trabajos en grupo era de convivir, de hablar más y en eso me ayudó (Yazmin, exalumna de la escuela).

Tanto Yazmin como su hermano transitaron sin dificultades a la secundaria. El trabajar por proyectos de interés, y desarrollar estrategias en autonomía les ha permitido ser líderes en sus escuelas:

Incluso en la secundaria les ponían los proyectos, y a ella no se le dificultaban y luego, hacer esquemas y los hacía, le decían ¿a dónde llevaste eso?, y empezaba a platicarles: “No, pues es que en mi escuela estudiamos así y así, es que mi maestra es de la Normal” [...] aparte su maestra también me lo decía [...] también me sorprendieron las calificaciones de mi hijo, el primer año me sacó más de 8, el maestro me dijo que sabe mucho, está muy preparado y sabe muchas cosas... viene muy bien preparado (Élide, madre de familia).

Sobre la didáctica multigrado de la docente, Yazmin recuerda diversas experiencias que para ella fueron significativas y que la hicieron disfrutar su estancia en la escuela unitaria, incluso hubiera deseado permanecer en ella por más tiempo. Destacó el trabajo por proyectos basados en sus centros de interés en los que debían tomar acuerdos, hacer votaciones y presentar los resultados (Figura 4). Logró

vencer su inseguridad y aprendió a exponer ante sus compañeros y docentes como una actividad cotidiana, también fue significativo para ella participar en la socialización del trabajo que realizaban en la escuela unitaria en espacios de la Normal. Fue para ella un aprendizaje relevante la convivencia con niñas y niños de diferentes edades, además de interactuar con estudiantes con alguna discapacidad. Toda esta experiencia la ha inspirado para desear ser docente multigrado:



El grupo-clase observa con curiosidad, registra e investiga



Las niñas y niños entrevistan a las personas que les brindan servicio

Figura 4. Saberes comunitarios en los proyectos de centro de interés del grupo clase.

La verdad yo tengo idea de ser maestra, porque después de tener la experiencia de aquí, me dio la ilusión de ser maestra, sí tengo pensado terminar toda mi carrera del estudio para ver si puedo ser maestra. Principalmente tratar de ayudar a un niño a que entienda algo sin, pues, como diría, sin importar la edad, porque a veces yo veía en otras escuelas que trataban a los niños con discapacidad muy diferente o los dejaban en un rincón, y aquí tratábamos de incluirlos o los incluíamos y no dejarlos al lado. Tratábamos de que ellos se unieran a uno, la verdad en otras escuelas he estado viendo que no les hacen caso, los dejan en un rincón (Yazmin, exalumna de la escuela).

En estos testimonios se advierte que el hecho de que los docentes tengan un dominio de la atención simultánea a más de un grado escolar hace que respete y potencie la diversidad presente en el grupo. Además, está lo relativo a la implementación de estrategias didácticas acordes a los planteamientos del currículum formal, a la vez que se contextualiza a la condición multigrado. La revisión de la literatura nos

advierde que los docentes multigrado enfrentan una diversidad de edades y grados escolares, lo cual es visto como una dificultad y no con el potencial pedagógico que encierra. En este caso la docente cambió la concepción de las madres y padres de familia sobre el multigrado ya que pudieron constatar que es posible que sus hijas e hijos adquieran el perfil de egreso de la educación primaria.

REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos del estudio nos permiten recuperar las diversas etapas por las que atraviesa la escuela primaria unitaria objeto de estudio. Encontramos que se ha caracterizado por ser una institución que se ubica en una población con alta migración y baja matrícula escolar, no obstante siempre ha contado con niñas y niños en edad escolar. Inicialmente funciona en condiciones de precariedad, tanto por la falta de infraestructura y equipamiento escolar como de un docente estable, rasgos que influyeron en una percepción negativa de la escuela por parte de los pobladores.

Encontramos que la escuela dejó de funcionar por siete años, principalmente por la falta de regularidad en el servicio educativo. Es decir, había suspensiones frecuentes, cuestión que repercutió en la percepción negativa de la escuela por parte de la población y derivó en que optaran por otras instituciones educativas. La escuela unitaria se quedó con menos alumnos y ello contribuyó a la decisión de cerrarla. Posterior al cierre, se vivió una etapa en donde dejaron de estudiar, o continuaron con el traslado a primarias de localidades cercanas, implicando ello gastos para sus familias, de condiciones socioeconómicas limitadas o precarias. Después de seis años, una autoridad local tomó la iniciativa de reabrir la escuela. En las gestiones para hacerlo posible, se da la coyuntura de constituir la como un anexo de experimentación pedagógica de una Escuela Normal con la participación de una docente con una fuerte identificación con los contextos rurales y sólida experiencia en didáctica multigrado. Este proceso tomó un año y medio, en él se tuvieron que reunir diversos requisitos que nos hablan de lo complejo que resulta poner de nuevo a funcionar una escuela.

En esta etapa de la escuela, las personas informantes señalan cambios graduales pero significativos y con una repercusión en la vida cotidiana comunitaria. El

reabrir la escuela brindó la oportunidad a la docente que la retomó de generar una nueva dinámica en su funcionamiento. Se tenía muy claro lo que ocasionó que los estudiantes dejaran de asistir a ella y a su vez hacia dónde se tenía que avanzar si se quería consolidar el proyecto de constituirla como una escuela unitaria que operara con regularidad y respondiera a cierto sistema de expectativas.

En este proceso se construye un tejido comunitario de apoyo que no existía hacia la escuela. Tanto madres y padres de familia como otros habitantes de la localidad se van apropiando de la institución, de sus objetivos y de lo que ellos llaman su “sistema de enseñanza”, esto es la dinámica multigrado y que demanda una red de colaboración encabezada por la docente.

En un proceso gradual, dejaron de trasladarse a escuelas foráneas y grandes, para permanecer en su comunidad. La población relata los esfuerzos económicos y físicos que conllevaba el movilizarse diariamente a las otras localidades. Hablan de este cambio en términos positivos, pues el hecho de que los alumnos pasaran de grupos numerosos a uno pequeño, en donde podían convivir de diversas edades y una docente les atendía con tacto pedagógico, les permitió avanzar en sus aprendizajes. Además, se hizo efectivo el derecho a la educación pues la niñez en edad escolar de la comunidad que no asistía a la escuela pudo hacerlo.

A partir de los hallazgos reafirmamos que el aporte de estas pequeñas escuelas a las comunidades es significativo, en particular en este caso las prácticas pedagógicas pertinentes de la docente, sumado a que se convirtiera en una primaria anexa unitaria a una Escuela Normal, crearon un horizonte de posibilidades que perdura hasta el presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima, Perú: Ministerio de Educación de Perú.
- Arteaga, P., Williamson, G., Berreout, F., y Segundo, A. (Noviembre de 2017). La concentración de escuelas rurales en América Latina. En *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, 24, 119-131. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>

- Chartier, R. (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham, N. H., EUA: Duke University Press.
- CONAPO (2010). Índice de Marginación por Entidad Federativa y Municipio 2010. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/marginacion2011/Capitulos-PDF/Anexo%20A.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Recuperado de <http://www.bolivare.unam.mx/cuadernos/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. Cd. de México, México: DIE-CINVESTAV.
- Heller, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- INEE (2017). *Programa Nacional para la Evaluación y Mejora Educativa de las Escuelas Multigrado*. México: INEE.
- INEE (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: INEE.
- Latorre, A., Arnal, J. y Del Rincón, D. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona, España: Labor.
- Luna, E. M. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Revista Investigación en la Escuela*, 22, 105-114.
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F., y Solorza, H. (2013). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, 24, 49-54.
- Popoca, C, Cabello, M., Cuervo, A., Estrada, M., Hernández, M., Reyes, M. y Sánchez, A. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. Cd. de México, México: SEP.
- Raczynski, D. y Román, M. (2014). Presentación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9-14.
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-26.
- Robles, B. (2011, septiembre-diciembre). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 52(18), 39-49.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto, tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En Rockwell, E. (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). Cd. de México, México: FCE.

- Rockwell, E. (2005). La apropiación: un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación, 2004-2005*, 1, 28-38.
- Romo, N. (2013, 14 de abril). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 14, 145-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29625782005>
- Sandoval, E. (2008). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: SEP.
- SEP (2016). *Comunicado 493*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-493-anuncia-nuno-mayer-reconcentracionde-escuelas-100-mil-planteles-en-comunidades-dispersas-concentran-14-por-ciento-de-estudiantes>
- Solano, J., Van Kampen, P., y Ovares, S. (2003). *El docente rural en Costa Rica: Radiografía de una profesión*. Costa Rica: EUNA.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71.
- Uttech, M. (2004). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Colección Maestros y Enseñanza 9. Cd. de México, México: Paidós Mexicana.

II. CUATRO MIRADAS DEL ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO: VOCES DE JÓVENES UNIVERSITARIOS

ESMERALDA ALARCÓN-MONTIEL
ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ
DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

Algunos trabajos sobre universitarios de Alto Rendimiento Académico (ARA) se han desarrollado en torno a minorías étnicas, como los negros o los latinos en Estados Unidos de Norteamérica (Harper, 2005; Bradley, 2010; Kula, 2013; Goings; 2016). En estas investigaciones se destacan las experiencias que viven los estudiantes en torno a la segregación racial de la que son objeto en las universidades, ya que si bien son incluidos en esas instituciones por sus logros académicos y su condición de minorías, ellos perciben que se espera que se comporten como sus compañeros caucásicos; a pesar de ello, los jóvenes dicen sentirse orgullosos de ser estudiantes universitarios y tener buenos resultados.

Otros estudios se han enfocado en estudiantes universitarios de ARA provenientes de sectores sociales vulnerables, aunque no específicamente de algún grupo étnico (Ramírez, Devia y León, 2011; Villasmil, 2011; Morales y Sepúlveda, 2015); sus abordajes los realizan fundamentalmente desde el enfoque de la resiliencia y en general han encontrado que dichos jóvenes adoptan valores de autonomía, logro, ascenso meritocrático y expectativas de progreso centradas en el desempeño propio y no en factores externos como la suerte o los milagros, también coinciden en la presencia de la voluntad de ser del individuo como la que orienta sus acciones y decisiones.

Por otro lado, solamente las investigaciones de Bachenheimer (2014), Abarca, Gómez y Covarrubias (2015) y Silva, Motte y García (2016), trabajaron con estudiantes de ARA sin distinción de condiciones socioeconómicas o étnicas. En estos casos, se descubrió que habían encontrado en la escuela una forma de vida con la cual se habían identificado, les había dado un estatus social por el reconocimiento que recibían en los diversos escenarios donde interactuaban y que habían generado una identidad como personas inteligentes y exitosas.

No se encontró una investigación específica sobre experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de ARA. A pesar de ello, los aportes de los trabajos previos permiten, por un lado, reconocer la falta y necesidad de desarrollos en esta temática, pero por otro, también representan contribuciones importantes al lograr la visibilización de los diversos aspectos que rodean las vidas de estos jóvenes y sobre las cuales es necesario profundizar.

La reducida investigación existente ha mostrado que los estudiantes universitarios tipificados como de ARA, también experimentan inquietudes, expectativas y demandas que no siempre son satisfechas por las instituciones; en este contexto, se consideró relevante conocer cómo viven la universidad este grupo de jóvenes, particularmente cuáles son sus experiencias, los sentidos y significados que otorgan a sus estudios, así como las estrategias que cotidianamente ponen en práctica para conseguir resultados académicos que destacan sobre sus pares.

Esto con la finalidad de avanzar en el reconocimiento de este grupo de estudiantes y transitar gradualmente de nociones normativas y administrativas del ARA a exploraciones de corte más comprensivo, para así aproximarse a las experiencias estudiantiles de quienes lo viven cotidianamente. Con base en lo anterior, el objetivo central de este trabajo fue analizar e interpretar la forma en que los jóvenes universitarios significan su condición de ARA, con la finalidad de comprender el papel que éstas juegan en la construcción de su experiencia estudiantil.

PERSPECTIVA TEÓRICA. LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL COMO UNA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA

Desde el marco de la *sociología de la experiencia* se asume que “el actor construye una experiencia que le pertenece partiendo de lógicas de la acción que no

le pertenecen y que le vienen dadas desde las distintas dimensiones del sistema” (Dubet, 2010, pp. 125-126) este planteamiento busca superar las concepciones que conciben la experiencia sólo como lo vivido, aquello que remite a lo privado y que presupone la imposibilidad de ahondar en su comprensión, al señalar que ésta es una forma de construir el mundo, de situarse en él y apropiárselo.

En el caso específico del campo educativo se habla de experiencia escolar y las dimensiones que dan cuenta de ésta corresponden a tres funciones que desempeña todo sistema: socialización para la adaptación social, profesionalización a través de la distribución de competencias para desempeñarse en el campo laboral y educación que se expresa idealmente en la constitución de un individuo con autonomía de juicio (Dubet y Martuccelli, 1998), en este sentido, personal directivo, administradores, profesorado, madres y padres de familia y estudiantes, desde sus posiciones institucionales pueden construir subjetivamente su experiencia de la escuela.

En lo que respecta a los estudiantes, su experiencia estudiantil se construye a través del trabajo que tienen que llevar a cabo para manejar o articular tres registros: 1) integración del actor al marco institucional, 2) proyecto, es decir, el sentido que asigna a sus estudios en cuanto a su utilidad social y, 3) vocación, en donde se observa el interés intelectual y personal que atribuye a dichos estudios (Dubet, 2005).

En este sentido, el encuentro o desencuentro entre la condición juvenil y la condición estudiantil, conlleva a que la construcción de la experiencia de los universitarios no ocurra de forma armónica o equilibrada, por el contrario, éstos enfrentan tensiones que se producen, entre otros elementos por: sus procesos de individualización, la asunción de una incipiente autonomía, la pluralidad de los espacios de socialización a los que están expuestos, y por la distancia entre su trabajo de apropiación subjetiva de lo que les brinda la institución y las condiciones objetivas que les impone el sistema como marco para la acción.

De hecho, Dubet (2005) menciona que en la práctica no existe el estudiante universitario ideal. No hay algo como los verdaderos estudiantes que logran construir sin dificultades y libres de tensiones su experiencia estudiantil, en ello estriba la riqueza de esta perspectiva teórica, que posibilita pensar en su capacidad creativa o en la imaginación práctica de los estudiantes (Felouzis, 2001) para moverse entre un registro y otro de su experiencia, de acuerdo a sus objetivos,

intereses, capacidades, recursos e identidades que movilizan de forma diversa para transitar con mayor o menor éxito por la institución universitaria.

Desde estos referentes, aproximarse a la exploración de las formas de cómo construyen jóvenes universitarios de ARA su experiencia estudiantil, conlleva a recuperar su voz para dar cuenta de sus vivencias, de aquello que los afecta, los forma y los transforma, de su apropiación subjetiva de las oportunidades y restricciones que les brinda la institución para construir sus recorridos escolares y de sus razones-justificaciones de los resultados académicos que obtienen.

El rendimiento académico se asume aquí como un “proceso complejo y dinámico de interrelaciones entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno en un contexto sociocultural y escolar específico, en donde se va configurando como alumno y sujeto de rendimiento” (Cuevas, 2001, p. 48), que al tener como marco la institución universitaria se parte de sus reglas y normas para definir y reconocer dicho rendimiento.¹ En este sentido, las diversas investigaciones realizadas con estudiantes de ARA han retomado diferentes indicadores, tales como los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas como el Scholarship Aptitude Test (SAT) en Estados Unidos de Norteamérica, los promedios generales de calificaciones o Grade Point Average (GPA) y las calificaciones emitidas por los profesores (Alarcón-Montiel, 2018).

Por otro lado, quienes trataron de incluir otros elementos para identificar a un estudiante como de ARA, enfrentaron el problema de la diversidad de apreciaciones y criterios que las instituciones, personal directivo, administrativo, docentes y estudiantes tenían para definir lo que se entiende como alto rendimiento académico; hecho que dificultó la selección de los sujetos de estudio y las comparaciones interinstitucionales (Blanco, Calvo, Caparrós y García, 2014; Francis, Skelton y Read, 2010).

De esta forma, se parte de una tipificación institucional de carácter normativo administrativo que toma como ARA al promedio general de calificaciones más elevado, con la finalidad de transitar gradualmente a las apropiaciones, los sentidos y

¹ Por lo tanto, como una tipificación administrativa de la institución universitaria, en este caso, un estudiante de alto rendimiento es quien tiene promedios escolares por arriba de nueve, en una escala numérica que va de 0 a 10; es regular, es decir, tiene acreditadas sus materias en tiempo y forma de acuerdo a los tiempos oficiales que marca el plan de estudios en cuestión (UNAM, s/f).

significados que los jóvenes construyen subjetivamente en torno a ella en la configuración de su experiencia estudiantil como personas de alto rendimiento académico.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN, SUJETOS Y PROCEDIMIENTO

La investigación desarrollada fue de corte cualitativo y carácter interpretativo, cuyas cualidades centrales la definen por ser abierta, flexible e inductiva, centrada en recuperar la subjetividad de las y los actores sociales, sus vivencias y sentidos de sus prácticas situadas (Giddens, 2012; Girola, 1992).

Con la finalidad de realizar una primera exploración sobre el tema, se realizaron entrevistas en profundidad a veintitrés jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sede Ciudad Universitaria, quienes fueron elegidos a través del muestreo teórico, en donde “lo más importante no es el número de casos sino la elección correcta de los informantes de acuerdo con la categoría social que representan” (Guzmán, 2004, p. 93). En este caso fueron seleccionados aquellos estudiantes que la propia institución identificó como de ARA; en otras palabras, los estudiantes que participaron no forman parte de una muestra representativa, por tanto, estos resultados no tienen el alcance ni la pretensión de generalización.

En este sentido, los criterios para la selección de las personas entrevistadas fueron las que marca la UNAM y la Facultad de Arquitectura para reconocer el ARA: a) Tener un promedio de calificaciones en un parámetro de entre 9 y 10, en una escala numérica de 0 a 10; b) Ser estudiante regular ² y c) Cursar el quinto semestre o el tercer año de la carrera al momento de realizar la entrevista, de acuerdo al tiempo estándar que marca oficialmente el plan de estudios de la licenciatura, esta decisión, si bien no es parte de ningún reglamento de la institución como las dos anteriores, se tomó para tratar de evitar las dificultades del proceso de transición

² Un estudiante regular es aquel que presenta el avance de créditos que señala el mapa curricular del plan de estudios, conforme a los semestres transcurridos desde el año de ingreso; y no presenta en historia académica materias no aprobadas (ni “5”, ni “NP”) de acuerdo con lo establecido en la legislación de la UNAM (UNAM, 2014; UNAM, 2019; UNAM, s/f).

del primer año universitario bastante documentado en la investigación sobre estudiantes de este nivel de estudios.

Los jóvenes entrevistados cursaban el quinto semestre (2016-1) con promedios escolares por arriba de nueve. Un 57% fueron mujeres y 43% hombres, tenían entre 19 y 22 años, eran solteros, dependientes económicamente de su familia y no tenían hijos. Cabe destacar que un 82% de ellos había sido estudiantes de ARA desde educación básica, 65% cursó su trayectoria escolar previa en instituciones públicas y el resto en privadas, 56% ingresó a la carrera a través del pase reglamentado de la UNAM,⁵ los demás mediante el concurso de selección a la licenciatura (Tabla 1).

En lo que respecta a sus contextos, un 78% vivía con su familia y el resto rentaba alguna pensión cercana a la universidad; 87% eran originarios de la Ciudad de México (los demás provenían del interior del país); 91% creció en familias de estructura nuclear, también hubo un caso de padres divorciados y una madre soltera; 78% tenía padres donde por lo menos uno contaba con estudios de nivel superior, quienes eran empleados tanto en el sector público como privado.

Para la realización de las entrevistas previamente se diseñó un guion semiestructurado para recuperar diversos aspectos de las experiencias estudiantiles de los jóvenes de ARA, fue piloteado y validado. Se organizó en módulos temáticos: datos socioeconómicos generales; grupos de referencia como familia, profesores y pares; elección de carrera; expectativas, satisfacción en la carrera; tiempo libre; percepción de sí mismo y de los otros; proyectos en el futuro, estrategias; sentido de los estudios y significaciones sobre su condición de ARA. En este reporte se analizan, exclusivamente, los hallazgos correspondientes a los cuatro últimos módulos temáticos (Tabla 1).

⁵ El pase reglamentado es un mecanismo de ingreso establecido en el Reglamento General de Inscripciones de la UNAM, que estipula que el alumnado egresado del Bachillerato de la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria ENP, el Colegio de Ciencias y Humanidades CCH y Bachillerato a Distancia de la UNAM) que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de 9.0 tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. Los tres años se contarán a partir del cuarto año en la ENP y del primer año en el CCH. Mientras quienes egresaron del mismo Bachillerato UNAM, pero hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años y con un promedio mínimo de 7.0, podrán ingresar al ciclo de Licenciatura mediante el concurso de selección (UNAM, 2014; UNAM, 2019).

Tabla 1
Datos escolares de los estudiantes entrevistados

Nombre	Edad	Promedio general	Becario	ARA desde educación básica	Forma de ingreso	Participó en movilidad internacional
<i>Fernanda</i>	21	9.85	Sí	Sí	PR	Sí
<i>Brenda</i>	20	9.70	No	Sí	EI	Sí
<i>Mónica</i>	21	9.70	No	Sí	EI	Sí
<i>Ivonne</i>	21	9.66	Sí	Sí	EI	No
<i>Karla</i>	21	9.64	No	Sí	EI	Sí
<i>Mario</i>	21	9.54	No	Sí	EI	Sí
<i>Javier</i>	22	9.54	Sí	No	EI	Sí
<i>Mirna</i>	21	9.54	No	Sí	EI	Sí
<i>Alma</i>	20	9.54	Sí	Sí	EI	Sí
<i>Mariana</i>	20	9.50	Sí	Sí	EI	Sí
<i>Ana</i>	20	9.50	Sí	Sí	PR	No
<i>Diana</i>	19	9.50	No	Sí	PR	Sí
<i>Emma</i>	20	9.47	No	Sí	PR	No
<i>Leticia</i>	20	9.45	Sí	Sí	PR	No
<i>Ángel</i>	20	9.45	Sí	Sí	PR	No
<i>Elías</i>	20	9.41	No	Sí	PR	Sí
<i>César</i>	21	9.41	Sí	No	EI	Sí
<i>Silvia</i>	20	9.36	Sí	Sí	PR	No
<i>Manuel</i>	21	9.33	Sí	Sí	PR	No
<i>Arturo</i>	21	9.33	Sí	No	PR	No
<i>Armando</i>	20	9.25	Sí	Sí	PR	Sí
<i>José</i>	20	9.25	Sí	Sí	EI	Sí
<i>Carlos</i>	21	9.16	No	Sí	PR	No

Nota: elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

PR=Pase reglamentado.

EI=Examen de ingreso a la UNAM.

Los nombres son ficticios.

Cuando la persona es clasificada como becaria, no necesariamente lo es por la UNAM, sino que puede serlo de una institución externa.

Las entrevistas se realizaron en tres momentos, las primeras fueron de agosto a octubre de 2015, con una duración variable en un rango de treinta a ochenta minutos, las cuales se concluyeron por el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), es decir, se observó que no emergían nuevos elementos en las conversaciones con los estudiantes; derivado de un primer análisis de los datos se llevó a cabo una segunda etapa durante el mes de agosto de 2017 con la participaron de diez jóvenes únicamente, finalmente se recurrió a una tercera fase de entrevistas sólo con seis estudiantes en enero de 2018, todas fueron grabadas y transcritas en su totalidad.

Las entrevistas, a petición de los estudiantes, se realizaron en distintos lugares de las instalaciones de la Facultad de Arquitectura en donde se sentían más

cómodos; así los salones de talleres, los pasillos afuera de éstos, la cafetería y el vestíbulo de la Facultad fueron los lugares que sirvieron para platicar y que se sintieran más seguros y confiados con los encuentros, las entrevistas se realizaron por la mañana y por la tarde, dependiendo del horario de clases de cada estudiante. Para captar a detalle la conversación se les solicitó su autorización para grabar la charla, a lo cual accedieron amablemente y no obstante que en ocasiones había mucho ruido, los audios fueron de calidad y se escuchaban sin ningún problema.

Para el análisis e interpretación de los datos fue necesario realizar múltiples lecturas de los textos que se trabajaron, en este caso los relatos transcritos, ya que a pesar de que existe un proceso de reducción de datos, presentación, conclusión/verificación, es frecuente que cuando se llega a la última etapa hay que volver sobre los pasos dados al inicio con una mirada más depurada y profunda, proceso que ha sido definido como *Modelo circular* del proceso de investigación (Glaser y Strauss, 1967).

A partir de lo anterior, con el objetivo de apegarse a las evidencias que aportaban las entrevistas, en primer lugar, se recurrió al análisis de contenido, el cual se apoyó en el proceso de análisis e interpretación que propone el enfoque de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), aunque cabe aclarar que nunca fue el objetivo de esta investigación la creación de una nueva teoría, acercarse a sus procedimientos resultó bastante pertinente y útil. De esta forma se llevó a cabo una codificación abierta y posteriormente una codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

Con este marco de referencia, se transcribieron las entrevistas⁴ y se registraron los primeros elementos relevantes del relato; posteriormente se realizó la lectura formal y en profundidad de éstos, para identificar los pensamientos, las ideas, los motivos, las significaciones y los sentidos que los entrevistados expusieron. Posteriormente, y a través de la codificación axial, se reagruparon los datos producto de la codificación abierta, relacionando así categorías y subcategorías para lograr explicaciones más integradas sobre lo que ocurría (Strauss y Corbin, 2002).

Durante este procedimiento, el análisis se realizó en dos niveles (Strauss y Corbin, 2002), ya que unas son las formas de hablar de los entrevistados, las palabras que usan y, por otro lado, estaban las conceptualizaciones que se tenían de éstas,

⁴Cabe mencionar que no se utilizó un código de transcripción, se empleó la puntuación tradicional.

se dedujo y definió lo que decían, lo que finalmente constituyó la interpretación de los acontecimientos.

HALLAZGOS GENERALES. LAS PERSPECTIVAS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Si bien no es objetivo de este trabajo analizar los efectos que los contextos familiares tuvieron o tienen en los estudiantes de alto rendimiento académico,⁵ a grandes rasgos se puede afirmar que indicadores como la escolaridad de los padres/madres, sus ocupaciones y el número de hermanos no son determinantes en el caso de los entrevistados. Las prácticas de socialización a las que fueron expuestos son diferentes y, en todo caso, ellas entraron en juego con los procesos de apropiación subjetiva que cada estudiante desarrolló; de ahí la importancia de recuperar sus voces, ya que son ellos mismos quienes dan cuenta de cómo esas vivencias, enseñanzas y ejemplos influyeron en sus resultados académicos actuales (Alarcón-Montiel, 2018).

De esta forma, a partir del análisis e interpretación de las significaciones que los jóvenes tienen en torno a su condición de ARA y las formas de vivirlo, se identificó que dotan de sentido a esta clasificación institucional de forma subjetiva y en estrecha interacción con los *otros significativos* y así construyen diversas experiencias en su tránsito por la universidad, que difícilmente pueden ser homogéneas. De acuerdo a las experiencias recuperadas, se observaron distintas tendencias en la forma de relacionarse y significar el ARA, algunos estudiantes se apegan al deber ser de lo que establece la institución, otros parecen haber realizado un ejercicio de distanciamiento de las nociones normativas oficiales, pero al mismo tiempo negocian con ellas sus sentidos y significados y, en un punto intermedio están quienes se manejan entre ambos extremos dependiendo de las circunstancias que los interpelan. No obstante, al final todos ellos se encuentran y se reconocen con más o menos acuerdo en esa tipificación institucional de ARA.

⁵ Para conocer más sobre la influencia de la socialización familiar en el ARA, se puede consultar Alarcón-Montiel, Piña, García y Tejedor (2019).

Con base en la relación que los jóvenes establecen con sus estudios, la forma como significan su condición de ARA, sus proyectos profesionales y las estrategias que despliegan se construyeron de forma inductiva cuatro figuras estudiantiles de ARA⁶ que expresan distintas formas de vivir y apropiarse de esa clasificación institucional: *estudiantes cumplidos, esforzados, estratégicos y apasionados*, las cuales se presentan a continuación.

a) *Estudiantes cumplidos*

Emma, Manuel, Ivonne, Ana, Leticia, Ángel y Silvia se ubicaron en esta figura, en sus relatos manejan nociones normativas, que no tienen o no muestran interés en debatir, hacen lo que les corresponde, aceptan que la escuela se hizo para aprender y, a decir de ellos, para eso están ahí, es su obligación, su responsabilidad y como tal la asumen, Leticia comentó: Siempre he sido así, en la escuela ésa es la clave, tu asiste, cumple con lo que te digan.

Las y los estudiantes cumplidos, si bien atraviesan periodos de presión y exceso de trabajo, el que se limiten a cumplir lo que se les demanda en sus estudios, tiene aparejado el hecho de que no se involucran más allá de lo necesario; podría decirse que son jóvenes que responden si se les pregunta, no discuten ni manifiestan desacuerdo con los profesores; por lo tanto, no generan conflictos en la relación pedagógica, se adaptan bien, pero son pasivos, no suelen tener iniciativa para proponer nuevas formas o contenidos de trabajo, en sí se muestran conformes. Inclusive, afirman que en la escuela si haces lo que te corresponde las calificaciones salen solas, como lo señaló Ivonne:

Es que las calificaciones para mí... siempre he dicho que mientras sea cumplida, cumpla con mis tareas, igual a veces tiendo a no esforzarme mucho porque llego cansada, entonces como que trato de cumplir con lo que más se pueda, aunque no tenga un mayor esfuerzo en esas tareas, pero mientras sea constante viniendo a clases entregando tareas, la calificación sale sola.

⁶ Se prefiere hablar de figuras en lugar de tipología a partir de las propuestas de Guzmán (2017), porque no son cerradas y están construidas con base en los propios relatos de los estudiantes y no exclusivamente sobre la base de categorías teóricas rígidas.

Sus estrategias para mantener su condición de ARA son de evasión, prácticas, claras y hasta cierto punto sencillas para ellos, ya que descansan en la movilización de un aprendizaje añejo, cultivado en la socialización primaria; de esta forma la administración óptima de su tiempo y la organización son elementales, son disciplinados porque es un hábito que se aprendió en la infancia. Entre ellos difieren en la solidez de su proyecto profesional y, específicamente, Leticia más bien tiene un proyecto de carácter escolar, a ella le gustaría ser la eterna estudiante; por su parte Manuel experimenta una reconversión profesional ya que le gustaría ser empresario y eso combinarlo con lo que ha aprendido en arquitectura, mientras que Ana, Silvia, Ángel e Ivonne, aunque no lo tienen muy claro coinciden en afirmar que desean trabajar en algo que les guste.

Los estudiantes que significan su condición de ARA como cumplimiento, se identifican con el paradigma normativo, es decir, “dada una situación se espera que cierto actor se comporte de una determinada manera, en función de lo que su estatus nos permite prever o presentir” (Coulon, 1997, p. 25), en su caso se percibe la exigencia de ajustarse a ciertas reglas que se han interiorizado o aprendido desde la socialización primaria, en sí cumplen con su sentido del deber porque es su responsabilidad.

Los estudiantes cumplidos parecen creer y confiar en que se puede ser el primero trabajando razonablemente, sin “sacrificar su juventud” (Perrenoud, 2008), así su tiempo libre, vacaciones y vida familiar aparentemente no se ven afectadas por los intensos ritmos de trabajo a que suelen estar sometidos. De hecho, no reparan en afirmar que en periodos vacacionales son ajenos a sus estudios porque consideran que éstos son sólo una parte del todo que es su vida y por ello también cultivan otras dimensiones de su persona. Manuel sostiene que en vacaciones trata de descansar, tiene novia y sale frecuentemente con ella; mientras que Ivonne señala que se la pasa con su familia, ve muchas películas y ayuda en los quehaceres domésticos, Silvia también convive con su familia y sale con su novio, Ángel y Leticia por su parte, aseguran que se desconectan de la arquitectura.

b) Estudiantes esforzados

Karla, Alma, José y Carlos se ubicaron en este grupo. Al igual que sus compañeros cumplidos, consideran que hacerlo bien en la escuela es su responsabilidad; sin embargo, a diferencia de los cumplidos, en sus relatos dan cuenta de una vida cotidiana caracterizada por el sacrificio, el esfuerzo y la presión a que se ven sometidos constantemente.

Las cuatro personas tienen una trayectoria escolar previa como estudiantes de ARA desde el nivel básico y aseguraron que a edades tempranas aprendieron que tener buenas notas en la escuela es cuestión de trabajo y sacrificio. En este sentido, se observó sobre todo la interiorización de una cultura del esfuerzo (Dubet y Martucelli, 1998), enlazada con un proyecto de vida general que rebasa el tiempo y el espacio de la propia universidad, aunque el recorrido no es fácil, saben que la constancia, el trabajo y la persistencia son elementos clave en sus logros.

Las y los estudiantes esforzados toman la iniciativa en la construcción de sus recorridos escolares y tienen plena confianza en que la escuela es la vía correcta para el logro de sus objetivos. Afirman que hay que trabajar duro para tener buenas notas y también asumen la responsabilidad absoluta del recorrido, porque son conscientes que en la universidad todo depende de lo que ellos hagan y de nadie más, se vuelven protagonistas en la construcción de su oficio de estudiantes. En sí deciden trabajar para ser estudiantes y su decisión conlleva un compromiso y acciones concretas.

El reconocimiento institucional como estudiantes de ARA les brinda la certeza de que están haciéndolo bien y eso fortalece su creencia en que el esfuerzo y los sacrificios personales y familiares han valido la pena. Únicamente Carlos no se siente identificado como tal, sólo se asume como alguien que lucha cotidianamente por apropiarse de su carrera y dominar sus saberes, porque a veces siente que alguna tarea o trabajo “simplemente no es lo suyo”, le cuesta concretar y en ese sentido tiene que esforzarse más. Karla asegura que ser una estudiante de ARA le ha significado un trabajo constante, en sus palabras:

Siendo sincera como alguien que trabaja bajo presión y que lo ha ido demostrando, pero no como algo especial ni nada, sino que le echa ganas... no, no diría que la escuela se

me da fácil, no, tienes que trabajar, o sea sí, no, no es fácil, creo que al final sí tienes que esforzarte, no es como que: ¡Ay, me tiro!

Alma también señaló que tener esas calificaciones ha significado una presión constante en su vida y enfatiza que se considera a sí misma como una persona dedicada, no inteligente, porque todo lo ha logrado con base en trabajo; mientras que José sostuvo que para él ser estudiante de ARA ha implicado un sacrificio de convivencia social y familiar, inclusive aseguró que si bien es de alto rendimiento, su vida personal está totalmente desequilibrada.

Los estudiantes esforzados conciben el éxito escolar como alcanzar pequeñas metas y objetivos que se trazan con miras al logro de algo más grande como su proyecto profesional, sobre todo manifiestan la voluntad de ser, de conseguir aquello que se plantean a través de su trabajo cotidiano. En estos casos ocurre lo que Perrenoud (2008) señala en torno al éxito, “el éxito no suele producirse porque sí: exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad de superar los obstáculos, influir en los acontecimientos, asegurarse recursos y apoyos; en resumen, conjurar el fracaso” (p. 177).

Los esforzados a diferencia de los cumplidos tienen, al menos en su discurso, una vida cotidiana centrada en la escuela, las actividades de ocio, entretenimiento y distracción –propias de sus intereses juveniles– pasan a un segundo término, inclusive la convivencia con la familia llega a relegarse. Sus estrategias son de inversión, porque buscan hacerse de herramientas para fortalecer su formación, siendo las más recurrentes: estudiar algún idioma, tomar cursos de reforzamiento de algunas habilidades no desarrolladas en la carrera y participar en el programa de movilidad internacional de licenciatura para conocer otras perspectivas y formas de trabajo en torno a la arquitectura.

c) Estudiantes estratégicos

Una tercera figura estudiantil son los estudiantes estratégicos, Javier, Elías, Mario, Arturo, Mirna y Brenda se ubicaron en esta figura. La significación de su condición de ARA se caracteriza por su marcado carácter instrumental y una visión utilitarista de su formación; su vida cotidiana gira en torno al logro de una meta o

un objetivo planeado desde tiempo atrás, el cual requiere trabajo, esfuerzo, dedicación, definición de prioridades y sacrificios de su parte. Saben lo que hay que hacer para conseguir sus fines y en torno a estos organizan su vida cotidiana, usan estratégicamente sus recursos porque tienen en mente una meta y en medio de la incertidumbre resuelven los problemas o dificultades que se les van presentando siempre con miras al logro de su objetivo; aprenden a moverse en la institución y van negociando sus intereses con lo que les ofrece la propia carrera (Dubet, 2010; Ortega, 2005).

Javier, Elías y Mario desde el primer día en la plática de inducción a la facultad decidieron que llegado el momento se irían de intercambio académico al extranjero y entre los requisitos para postular se encontraba tener un promedio superior a 8.5, por lo tanto, esa fue la meta que se fijaron y se dedicaron a trabajar para alcanzarla. Por su parte Arturo, Brenda y Mirna coincidieron en que buscaban titularse por promedio y, además, en el caso de las dos últimas también deseaban obtener una mención honorífica al graduarse.

Quienes eran estudiantes estratégicos afirmaron que tienen ARA porque tomaron la decisión, porque pueden hacerlo, se sienten capaces de lograrlo, tienen seguridad en sí y confían en que alcanzarán aquello que se han propuesto, en función de ello organizan su carga académica y la forma de llevar su carrera. En esto coinciden con lo que han encontrado Harper (2005), Bradley (2010), Kula (2013) y Goings (2016) al señalar que los estudiantes que investigaron manifestaban una fuerte voluntad de ser, que no dejaban nada al azar y que todo lo atribuían a su propia acción. En este aspecto se asemejan a los estudiantes esforzados, pero los estratégicos eligen caminos menos complicados para alcanzar sus objetivos. En palabras de Brenda:

Aunque al principio andaba chafeando creo que llegó un punto en que supe mediarle, o sea, fue de: No voy a estar matándome por una calificación. O sea llegué un punto de decir: No, creo que prefiero sacar el 6 en Proyectos o lo que sea, pasarla, panzarla, pero en lo demás me está yendo muy bien, estoy sacando 10 en lo demás, se compensó.

Dichos estudiantes saben que el promedio de calificaciones es el medio para el logro de sus fines, independiente de cuáles sean éstos, y las formas de alcanzarlos difieren, algunos se relacionan más profundamente con la escuela y sus estudios,

mientras que otros hacen uso de *estrategias de evasión* en donde el estudiante trata de evitar en la medida de lo posible las complicaciones y aborda el aprendizaje desde una postura superficial (Ortega, 2005). También suelen poner en práctica la ley del mínimo esfuerzo, ya que, si bien tienden a trabajar duro para el logro de sus metas, en general buscan la forma de no desgastarse en su consecución, por ello privilegian la eficiencia y la eficacia en el manejo de su tiempo.

Es relevante mencionar que todos los estudiantes estratégicos se identificaron a sí mismos como de ARA y señalaron sentirse orgullosos, satisfechos y felices que se les reconozca de esa forma el trabajo que realizan, en ello coinciden con los esforzados; asumen esa tipificación como un reconocimiento de los demás, al tiempo que los coloca en una posición de prestigio de la cual obtienen beneficios a corto y largo plazo.

d) Estudiantes apasionados

Una cuarta figura estudiantil es la de los apasionados, Armando, Fernanda, Mariana, Mónica, Diana y César construyen sus significaciones como estudiantes de ARA como producto del tipo de relación que establecen con sus estudios y sobre todo de una actitud de vida que les fue inculcada desde la infancia, “hacer las cosas que les gustan”. Ellos parecen tener lo que se denomina interés intelectual (Dubet, 2005). Por supuesto, no se apartan del hecho de que las calificaciones son un medio y también persiguen el logro de un objetivo, pero están más enfocados en el disfrute del proceso de aprendizaje que siguen para lograrlo.

Los estudiantes apasionados tienen estrategias complejas que no se identifican en forma de listado, ellos ante todo se caracterizan por una búsqueda constante de espacios que les permitan profundizar lo que aprenden en clase y en general mantienen una actitud de ir más allá de lo que les ofrecen sus docentes; estas relaciones se basan en ese interés por saber más y al mismo tiempo tienen claro que mostrarse interesados y fomentar ese acercamiento con quien tiene mayor conocimiento de la materia, experiencia en el campo profesional y la autoridad en el aula, les hace visibles y les coloca en una posición distinta frente a sus pares.

También se distinguen del resto de la clase porque ponen atención, preguntan y fomentan el diálogo, negocian su interés intelectual con su interés social de la profesión. En estudiantes apasionados, es más evidente la complejidad de la acción

social, porque si bien el centro de su motivación es el gusto y el placer por sus estudios, en la mayoría de sus decisiones consideran varios elementos, ponen a jugar su sentido del deber con la familia, su interés en lograr una formación de calidad traducible en un buen empleo, pero sobre todo se enfocan en construir los cimientos de una forma de vida en la que más que vivir del ejercicio la profesional, vivan para la profesión.

Este tipo de estudiantes comparten la característica de que eligieron la arquitectura por gusto, de esta forma, el sentido de sus estudios si bien lo construyen en torno al gusto y el placer de conocer y aprender, no se apartan de la utilidad social de su disciplina; en otras palabras, llevan a cabo procesos subjetivos en los que negocian su gusto por el saber y la función social de la escuela como la institución encargada de formar futuros profesionistas. Por ello, como profesionales de la arquitectura construyen su propia visión de lo que desean hacer en el futuro. En palabras de Fernanda:

Yo la verdad, bueno estaba pensando en mi futuro, ja, ja, ja, ja y me di cuenta que la carrera la podemos ver como un medio o como un fin. O sea si le preguntas a alguien ¿por qué estudias arquitectura?, algunos te van a decir: Pues, salir, trabajar cierto tiempo, ganar mucho dinero y después echarme unas chelas con los cuates, la parrillada y no tener que trabajar y bueno eso es la carrera como un medio; pero a mí como me gusta pues desarrollar la arquitectura y los verdaderos apasionados de la arquitectura ya es un modo de vida, ya es un fin, pues te vas a morir trabajando porque es lo que te gusta y yo creo que eso es lo que debería regir y pues sobre todo no dejarse llevar por el dinero.

De este grupo de estudiantes ninguno se sintió identificado con la tipificación de ARA; de hecho, cada uno aportó sus razones del por qué no consideran que entren en esa clasificación que se ha construido desde la institución y que ha generado a veces, una imagen negativa de quienes son ubicados en ella. Por ejemplo, Armando dijo que no considera que sea de ARA porque para él, serlo significa ser “ñoño” dedicado totalmente a la escuela sin hacer otra cosa. Mientras que Diana y Mónica afirman que la escuela siempre les ha parecido un asunto fácil y actualmente sus calificaciones son producto del gusto que sienten por su carrera, pero no debido a que estén cien por ciento dedicadas a sus estudios.

Las calificaciones son un elemento central que define desde la institución quién es o no de ARA y sobre este aspecto, estudiantes apasionados declararon abiertamente el conflicto personal que les genera, ya que saben que no pueden ir contra el sistema escolar y su forma de evaluar y reconocer el logro académico a través de las calificaciones, por ello admiten una visión puramente instrumental de éstas.

En este sentido, César comentó: “Sinceramente para mí significan [las calificaciones] la posibilidad de un intercambio, la posibilidad de tener beca para hacer una maestría, únicamente; o sea, veo la calificación como un instrumento y una herramienta”. En esta misma línea, Fernanda comentó que para ella las calificaciones representan: “El paso para cosas verdaderamente importantes”. Por su parte, Armando las concibe como un premio y al mismo tiempo como una fuente de poder.

Un elemento central en el discurso de estudiantes apasionados es que todos manifestaron su distanciamiento con el hecho de que un buen estudiante es aquél que cumple, esto no significa que sean incumplidos, pero su actitud y su relación con sus estudios rebasan el cumplimiento. Eso se explica en gran parte porque han experimentado cambios en su concepción de la escuela, han reconstruido su sentido de los estudios y se deja ver el surgimiento de un sentimiento de que tienen que contribuir a la construcción de una mejor sociedad desde las herramientas y posibilidades que su carrera les brinda.

A manera de cierre

La construcción de figuras estudiantiles en torno a la condición de ARA, representa un esfuerzo de condensación de la diversidad de experiencias y resultó útil para tratar de comprender en torno a qué prácticas cotidianas y significaciones personales giran sus estilos de vida estudiantil y, sobre todo, permitió dar cuenta de su proceso de apropiación de aquello que les ofrece la institución universitaria y su interpretación para lograr constituirse, por diversas vías, como estudiantes con resultados escolares destacados. No obstante, en ningún momento se asume que dichas figuras agotan el tema ni pueden generalizarse que son tipificados institucionalmente como de ARA. En otras carreras, con distintos contextos histórico-sociales pueden emerger otras propuestas.

Asimismo, se identificó que sus significaciones en torno a su condición de ARA involucran formas de sentirse como jóvenes que asisten a la universidad, con estilos de vida estudiantil y maneras de relacionarse con el saber y sus estudios, elementos que se articulan de distintos modos con las nociones institucionales de lo que es tener ARA.

En sus relatos igualmente se observó que, aun cuando las calificaciones son criticadas también son las más buscadas, porque se constituyen en el medio para lograr ciertos fines; ya sea adquirir reconocimiento, conseguir becas, lograr las mejores elecciones de horarios, docentes y materias, titularse por promedio, tener una mención honorífica al graduarse, entre otras. Así, el alto rendimiento académico como expresión final de su trabajo escolar, se configura como el elemento simbólico en torno al cual se construyen diversas historias motivadas por distintos intereses.

Estas figuras estudiantiles sobre todo invitan a pensar que no simplemente se adscriben pasivamente a una noción normativa, sino que la dotan de sentido y se la apropian de diversas formas. Cada uno evalúa y prioriza distintos elementos, no podría elegirse una forma como la mejor o la más descriptiva de lo que significa ser estudiante de ARA; por el contrario, representa todos los tipos a la vez, en distintos grados, en diferentes momentos, y por lo tanto con múltiples necesidades y preocupaciones que la institución debería estar en condiciones de reconocer y atender.

De tal manera que los resultados encontrados son una muestra más de la diversidad estudiantil y algo que puede ir cambiando con el tiempo, es probable que las personas entrevistadas después no estén en el grupo de ARA; inclusive puede haber variaciones dentro de su mismo recorrido, además puede haber diferencias si los análisis se realizan en distintas instituciones y carreras, si se considera el género, el contexto rural, entre otros; por ello existe la necesidad de seguir indagando a partir de los primeros indicios encontrados en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M., Gómez, M. y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), pp. 125-136.

- Alarcón-Montiel, E. (2018). *El león no es como lo pintan. Experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alarcón-Montiel, E., Piña, J., García, A. y Tejedor, F. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico, *Perfiles Educativos*, 41(165), pp. 62-80.
- Bachenheimer, A. (2014). Being Smart and Social: The Lived Experience of High Achieving and Heavy Drinking College Students. Tesis doctoral, North Carolina State University. Recuperado de <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/9311/etd.pdf?sequence=2>
- Blanco, N., Calvo, G., Caparrós, E. García, M. & García, M. (2014), Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria, reporte de investigación, Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/271201269>
- Bradley, E. (2010). *How high-achieving African American undergraduate men negotiate cultural challenges at a predominantly White institution* (Tesis de doctorado). University of Alabama. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/851889223>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Trad. Eva Zimmerman, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Cuevas, A. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria, *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), pp. 46-56.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Felouzis, G. (2001). La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université, París, Francia: PUF.
- Francis, B., Skelton, C. & Read. B. (2010b). The simultaneous production of educational achievement and popularity: ¿how do some pupils accomplish it?, *British Educational Research Journal*, 36(2), pp. 317-340.

- Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Girola, L. (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 37(148). pp. 125-139. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/51104>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Goings, R. (2016). Non-traditional Black Male Undergraduates at a Historically Black College and University. *Adult Education Quarterly*, 66(3), pp. 237-253.
- Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, CRIM-UNAM, Cuernavaca, Morelos.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), pp.71-87. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Harper, S. (2005). Leading the way: Inside the experiences of high-achieving African American male students, *About Campus*, 10(1), pp. 8-15. Recuperado de <https://works.bepress.com/sharper/23/>
- Kula, S. (2013). *Explaining the Success of High-Achieving 2nd-Generation Latino Students at Elite Colleges and Universities* (Tesis doctoral). Claremont Graduate University.
- Morales, M. y Sepúlveda, M. (2015). ¿A qué atribuyen el alto rendimiento escolar los estudiantes de buen rendimiento escolar proveniente de liceos con altos índices de vulnerabilidad? Llevada a cabo en la V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior CLABES, Talca, Chile. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1070>
- Ortega, F. (2005). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Argentina: Colihue.
- Ramírez, M., Devia, E., León, R. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: Estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), pp. 663-672.
- Silva, C., Motte, A. y García, M. (2016). Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. GUÍA-UNAM. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/900/927>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de*

- la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Trad. Eva Zimmerman, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UNAM (2014). Cronograma. Pase reglamentario 2018. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.escolar.unam.mx/Pase2018/index.html>
- UNAM (2019). Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#leg-5>
- UNAM (s/f). Guía. Beca de Fortalecimiento Académico de los Estudios de Licenciatura y Beca de Alta Exigencia Académica. Ciclo escolar: 2018-2019. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/wp-content/uploads/2018/08/INFOGRAFIA_PFEL_PAEA_2018-2019-1.pdf
- Villasmil, J. (2011). Autoconcepto académico y resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica. Anuario del Doctorado en Educación, *Pensar la Educación*, 11. Universidad de los Andes, Venezuela. pp. 40-63.

III. LOS RETOS DEL DOCENTE NOVEL EN VERACRUZ DURANTE SUS PRIMEROS AÑOS EN LA PROFESIÓN

CINTIA ORTIZ BLANCO

INTRODUCCIÓN

La docencia es una profesión compleja, con múltiples retos y demandas sociales, es una profesión que en ocasiones puede resultar abrumadora para quien se inicia en su ejercicio. Autores como Darling-Hammond y Bransford (2005) visualizan a la transición de ser estudiante en una institución formadora de docentes a ser maestra o maestro en servicio en una escuela como un “eslabón perdido”.

La formación inicial que ofrecen las escuelas normales, por ejemplo, brinda al futuro docente competencias profesionales relacionadas con tres ámbitos: el psicopedagógico, el socioeducativo y el profesional (DOF, 2018); sin embargo, las características específicas de cada contexto, las formas propias de ejercer la docencia en cada centro educativo y las cambiantes condiciones de trabajo generadas por las políticas educativas a nivel federal, estatal y local, enfrentan al personal principiante o novel a nuevas tareas y retos.

En el caso específico de México, y derivado de la Reforma Educativa establecida por el Estado desde el 2012, el modelo para el ingreso y la permanencia en el servicio profesional docente ha cambiado. Actualmente no se requiere poseer una formación inicial en áreas disciplinares específicas y vinculadas a la docencia para poder ejercer en el nivel básico, esto en parte porque el ingreso al sistema educativo se ha dado a través de un examen en el cual pueden participar profesionales con grado de licenciatura de diversos campos del conocimiento. Además, se observa

que amplios sectores sociales están cambiando su visión respecto a la función de la educación pública y al papel del personal docente, en muchos casos influidos por los medios de comunicación. Todo lo anterior está generando una devaluación de la profesión, pérdida de capacidad de atracción de nuevos profesionales al campo y, más recientemente, aumento en los niveles de abandono de plazas laborales.

Por ende, los primeros años en la profesión docente representan un momento particularmente crucial para las y los noveles. Una buena experiencia de inserción, puede contribuir fuertemente en el desarrollo de una identidad profesional sólida, mientras que un comienzo con dificultades puede generar una visión de que la docencia es demasiado compleja. Eso mina la confianza del docente principiante, generando efectos negativos en la calidad de la formación que ofrece a sus estudiantes y, en casos extremos, provocando el abandono de la profesión.

Desde esta mirada, el tema de la iniciación en la docencia es relevante para el contexto de las instituciones de formación del profesorado, específicamente refiriéndonos a las escuelas normales, pues se requiere adecuar aspectos de la formación inicial para que ésta responda a las necesidades que demandan estudiantes y sistema educativo.

En las siguientes páginas se muestran los resultados de una investigación que recuperó la mirada de los maestros y maestras de educación primaria respecto a los problemas y retos que enfrentan como docentes noveles. El estudio consideró a personal docente tanto de nuevo ingreso como con mayor experiencia en el servicio, comprendiendo que la visión de los segundos sobre el tema se va modificando a medida que desarrollan más sus habilidades como profesionistas, conocen su entorno laboral y trabajan con diversos grupos de estudiantes.

La investigación se caracterizó por ser un estudio de carácter exploratorio, cuya pregunta de investigación fue: ¿cuáles son los problemas y retos que enfrentan las personas que se inician en la docencia? y, a partir de ella, el propósito que orientó la investigación fue el de identificar los problemas y retos que enfrentan docentes noveles en sus primeros años en la profesión en Veracruz, para lo cual se recuperó la opinión de docentes en servicio, tanto noveles como los que cuentan con mayor experiencia.

Para el abordaje teórico del tema, se analizan las nociones de ciclo de vida del profesorado y los problemas y preocupaciones de quienes son noveles; para posteriormente compararlos con la opinión de un grupo de docentes de educación primaria. Como parte del estudio interesaba saber si sus percepciones sobre las

dificultades y los retos que enfrenta un docente que recién se incorpora al servicio profesional varían dependiendo de los años de experiencia, o bien, si su percepción variaba en función de si las personas informantes clave participan o no en el programa de acompañamiento a docentes promovido por el Gobierno Federal denominado Programa de Tutoría en la Educación Básica (SEP, 2016).

REFERENTES TEÓRICOS

El proceso de iniciación en la profesión docente representa la primera etapa o fase de muchas que vive quien se dedica a enseñar a otros. Trabajos como los propuestos por Huberman (1990) y Sikes, Measor y Woods (1985) permiten comprender los elementos que caracterizan a la iniciación en la docencia y la distinguen de otras etapas de la vida profesional. Por otra parte, el estudio de Venmann (1984) sobre los problemas y preocupaciones de docentes noveles o principiantes, sirve como punto de referencia para analizar si la parrilla, que hace referencia a una matriz de temas que el autor propone, aún es vigente para los tiempos actuales.

a) El ciclo de vida de un docente

El ejercicio de la profesión docente atraviesa por momentos de entusiasmo, titubeos, incertidumbre, estabilidad, madurez, estancamiento, soledad y retiro. Para entenderlo más, a continuación, se analizan dos propuestas donde sus autores identifican cinco o siete etapas en la vida del personal docente, dependiendo de sus conductas prevalentes.

Huberman (1990) desarrolló una noción de ciclo de vida del profesorado y la asoció con una parábola que inicia con una etapa pionera donde existen momentos de transición, incertidumbre y crisis; una etapa donde se delinea más la identidad profesional, y que concluye con una ruptura, un repliegue progresivo que puede adoptar un carisma amargo o sereno a medida que se acerca el final de la carrera. Este autor identifica, siete fases, transiciones o etapas críticas que llegan a ocurrir en la vida de un docente:

1. La entrada a la carrera es la primera fase, ocurre del primer al tercer año de servicio y está asociada con la supervivencia y el descubrimiento. Ante

el choque con la realidad, los titubeos que surgen diariamente, las dudas personales sobre si se tiene o no la capacidad de afrontar la nueva tarea y la diferencia entre los ideales y la realidad cotidiana, la meta es tratar de sobrevivir. La idea de descubrimiento, por su parte, se vincula con el entusiasmo ante la profesión emprendida, la experimentación de nuevas iniciativas, el orgullo de estar al frente de un grupo propio y el de ser parte de una comunidad de docentes.

2. La segunda fase se identifica como la estabilidad y suele darse entre el cuarto y sexto año de experiencia. En ella hay un compromiso definitivo hacia la docencia tanto en el plano personal como en el institucional. El docente se libera de una vigilancia cercana de colegas y directivos al dejar de ser “el nuevo en el plantel”, se integra de mejor modo con sus pares dado que comparte con ellos responsabilidades, capacidad pedagógica y un repertorio de estrategias para afrontar los retos del trabajo con el grupo clase. En esta fase hay más comodidad y el trabajo docente se realiza en un ambiente de mayor tranquilidad y confort psicológico.
3. La experimentación, el activismo y la diversificación en el trabajo docente orientado hacia la mejora de su labor y los aportes que ésta pueda tener en términos de aprendizajes de los alumnos caracterizan a la tercera fase (desde los 7 a los 25 años de servicio). En este lapso el docente suele involucrarse en una búsqueda activa de mayores responsabilidades en la institución, incursionando en ocasiones en funciones de orden administrativo o de gestión. En todo caso, las iniciativas emprendidas representan una estrategia para responder ante el miedo a la rutina y al estancamiento profesional.
4. El replanteamiento de la docencia está asociado con una fase en la que, ante la rutina, una crisis existencial y la continuidad en la carrera, las personas analizan su trayectoria y el futuro que ésta pueda tener. Tanto esta fase como la anterior, pueden llegar a ocurrir entre quienes tienen de 7 a 25 años de experiencia en la docencia.
5. Serenidad y distanciamiento afectivo deriva del replanteamiento de la función docente (desde los 25 a los 35 años de servicio profesional docente). Esta fase de estabilidad presupone la superación de muchas dudas e inquietudes respecto al propio nivel de competencia para enfrentar la profesión, para pasar a una renovación del estado de ánimo, donde la actividad con las y los alumnos se atiende con mayor distensión.

6. Conservadurismo, queja y protesta suelen presentarse de la sexta fase (del año 25 al 35). La inconformidad del maestro ante las políticas educativas e institucionales, el colegiado docente, la evolución del alumnado se hacen presentes y se vinculan con una actitud conservadora de actuar.
7. Ruptura es la última fase, que se distingue por el repliegue progresivo, la interiorización en su desempeño y disminución de la energía. Esta fase puede tornarse en un proceso amargo, donde prevalece el rencor, o bien se puede entrar en una etapa de serenidad, acentuando la faceta reflexiva y filosófica respecto al valor de la docencia.

Sikes, Measor y Woods (1985) en su texto *Teacher career: crisis and continuities*, presentado en la Conferencia Internacional de Desarrollo de Políticas Educativas, plantearon un ciclo de vida docente con cinco fases, cada una de ellas asociada con los años de experiencia en el servicio y cuya transición ocurre como producto de eventos críticos de tres tipos: externos que ocurren en la sociedad, eventos en la vida personal del maestro e internos que ocurren como resultado del ejercicio de la docencia:

1. El ingreso a la profesión (entre el primer y octavo año de servicio) se caracteriza por el grado de compromiso del docente con su profesión y desempeño individual, pero también por niveles altos de incertidumbre respecto a su futuro profesional.
2. La transición y la crisis de los treinta (entre los 8 y 13 años de servicio) es una fase donde destaca el compromiso con sus colegas y la institución donde se desempeñan, al tiempo que en lo individual el docente puede llegar a presentar momentos de crisis vinculados con el cuestionamiento de su identidad profesional.
3. En la fase de estabilización y compromiso (entre los 10 y los 30 años de ejercicio profesional) el trabajo docente se centra en la obligación que corresponde a cada maestro y con los mayores niveles de autoconfianza en la tarea que desarrolla.
4. En la crisis de la carrera (entre los 30 a 45 años de docencia), la persona que se dedica al magisterio se detiene a analizar sus progresos profesionales, observando con lente crítico su posición ante los cambios que determinados sucesos externos han generado en la función docente en general, y en la suya es lo específico.

5. La recapitulación de la carrera ocurre después de los 45 años de experiencia en el servicio, y en ella el docente expresa libremente sus opiniones, al tiempo que su entusiasmo y energía muestran un decaimiento.

Comparando las propuestas de Huberman (1990) y Sikes, Measor y Woods (1985) es posible identificar como un elemento en común que, el ejercicio de la docencia a lo largo de los años, atraviesa por momentos de entusiasmo, incertidumbre, estabilidad, estancamiento, compromiso, distanciamiento, madurez, recapitulación, declinación de la energía física y retiro. Otra coincidencia que también se identifica entre ambos planteamientos tiene que ver con las características de la etapa de iniciación o entrada al servicio. Desde la mirada de Huberman (1990) y Sikes, Measor y Woods (1985) esta etapa se asocia con incertidumbre, titubeos y choque con la realidad, por un lado, y entusiasmo y compromiso, por el otro.

Esa percepción se relaciona con lo que plantea Berliner (1988, como se cita en Asaf, Shachar, Tohar y Kainan, 2008), quien afirma que en la etapa de la iniciación docente ocurre “una gradual transición de la percepción idealizada de la docencia que puede tener quien egresa de una institución formadora de docentes, pasando por el choque cultural que supone el desempeñarse como el responsable de un grupo escolar y no como un docente en formación, hasta desarrollar una visión más realista” (p. 1). Este tránsito permite al maestro principiante o novel, “modificar puntos de atención centrados originalmente en sus alumnos y su aprendizaje a desarrollar una visión multidimensional de la docencia que les permite resolver problemas de mejor manera” (p. 2).

b) Parrilla de Veenmann

Un estudio desarrollado por Simon Veenmann en 1984 y la revisión de otras investigaciones sobre el campo, permitió a este autor concentrar en una matriz o parrilla, los principales problemas y preocupaciones que enfrenta una persona particularmente en sus primeros años de ejercicio docente (Tabla 1).

Tabla 1

Problemas y preocupaciones de profesores noveles

a. Disciplina de clase	l. Conocimiento de las normas y costumbres de la escuela
b. Motivación de los estudiantes	m. Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes
c. Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos	n. Conocimiento del contenido a enseñar
d. Valorar el trabajo de los estudiantes	o. Sobrecarga de trabajo burocrático
e. Relaciones con las madres y padres	p. Relaciones con el director
f. Organización del trabajo de la clase	q. Inadecuado equipamiento escolar.
g. Insuficiencia de materiales	r. Manejo de los alumnos problemáticos
h. Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación	s. Trabajar con las diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos
i. Relaciones con los colegas	t. Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor
j. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	u. Sobrecarga docente
k. Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza	v. Inadecuado asesoramiento y apoyo
	w. Elevado número de alumnos

Nota: Nemiña, R., García R., H. y Montero M., L. (2009).

Tal y como lo menciona Berlinger (1988) los primeros aspectos de la parrilla de Veenmann se relacionan con estudiantes –disciplina, motivación, diferencias individuales y reconocimiento de su trabajo–, y a medida que la lista avanza, también se hacen presentes otros temas que también aquejan a docentes noveles, como lo son la relación con otros actores educativos: las familias, colegas y personal directivo. La organización del aula: materiales y equipamiento, planificación, contenidos curriculares; y las normas y costumbres institucionales y del contexto social son los otros dos grupos de preocupaciones de docentes noveles.

REFERENTES CONTEXTUALES

Con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2012 en México se planteó por primera vez una política de inserción a la docencia, a través de un programa de Tutoría dirigida a Docentes de Nuevo Ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD),

el cual busca fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal. Para tal efecto, la Secretaría de Educación Pública propone abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de la tutoría entre pares (SEP, 2016).

En el marco de la RIEB y la Ley del SPD, el Estado garantizaría el derecho del personal de nuevo ingreso a contar con el apoyo de profesionales experimentados que los acompañen en su incorporación durante los dos primeros años de ejercicio profesional, mediante el surgimiento de la estrategia de tutorías en educación básica y media superior. Este programa forma parte de todo un mecanismo de desarrollo profesional más amplio contemplado en la RIEB. Así pues, en 2014, se presenta el Programa de Tutoría de la Educación Básica.

El programa, en su documento rector, considera la implementación de un modelo de gobernanza distribuida (Aguilar-Villanueva, 2006) donde se articulara la instancia federal con las autoridades educativas de cada estado, las supervisiones escolares u oficinas de sector y personal directivo de los centros escolares, asumiendo funciones y responsabilidades relacionadas con tres procesos: el primero involucra la selección, formación, asignación, promoción laboral lateral y entrega de incentivos económicos para docentes experimentados quienes fungirían como tutores. El segundo relacionado con la contratación de noveles docentes, la asignación de su tutor desde su ingreso al servicio y su evaluación docente. Y una tercera y última, vinculada con el Programa de Tutoría propiamente, incluyendo el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación permanente de las acciones emprendidas y su impacto en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a la infancia y a la juventud.

METODOLOGÍA

La pregunta que orientó la investigación fue: ¿cuáles son los problemas y retos que enfrentan los nuevos maestros y maestras que se inician en la docencia? y, derivado de ello interesaba saber ¿cómo se va modificando la percepción de docentes en servicio y en función de su experiencia respecto a los problemas de las y los noveles? ¿En qué medida participar o no en un programa de acompañamiento de docentes principiantes modifica la percepción de los problemas o retos que éstos tienen en los primeros años de ejercicio profesional?

El propósito general del estudio fue identificar los problemas y retos que enfrentan docentes noveles en sus primeros años en la profesión a partir de la opinión de docentes en servicio, y los específicos: identificar las modificaciones de la percepción de docentes en servicio considerando su experiencia respecto a los problemas y retos del docente novel y, analizar si participar o no en un programa formal de tutoría influye en la percepción de las y los docentes sobre los retos de docentes noveles.

La metodología empleada corresponde a un estudio cualitativo dado que su propósito es analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, con este tipo de estudios la pretensión es comprender las perspectivas de las personas sobre un tema específico (Flick, 2004). Otra característica del estudio desarrollado es ser de tipo exploratorio, pues representa un primer acercamiento al fenómeno objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2003).

La técnica empleada para la recuperación de información fue la encuesta, dado que con ella se puede recoger información que nos permita entender el mundo desde la perspectiva de los actores y de la interpretación que hacen de las situaciones que viven (Kvale, 1996). El instrumento utilizado en correspondencia con la técnica seleccionada fue el cuestionario.

El cuestionario diseñado tuvo seis ítems de tres tipos: elección directa, opción múltiple y preguntas abiertas. Se recuperaron datos relacionados con: género, antigüedad en el servicio profesional docente, función que se desempeña, si se participa o no en el Programa de Tutoría para la Educación Básica y la función que desarrolla en él, así como los problemas que en su experiencia enfrentan los profesores noveles. Para este último ítem se consideró la Parrilla de Veenmann (1984), actualizando términos al tiempo y contexto educativo.

El instrumento fue piloteado considerando dos aspectos: la estructura de éste y su redacción; las sugerencias se efectuaron tanto por docentes de educación primaria como por formadores de docentes, quienes participaron en dicha fase del proceso y ayudaron a mejorar el cuestionario.

Para la selección de informantes clave los criterios empleados fueron tres: ser docentes en activo con al menos tres meses en el servicio profesional, laborar en el nivel de educación primaria tanto estatal como federalizado, y desempeñar alguna de las siguientes funciones: docencia frente a grupo, Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) en una escuela primaria, dirección en una escuela primaria, ATP adscrito a

una supervisión escolar (para el sistema estatal) u oficina de sector (para el sistema federalizado) o bien, ejercer la supervisión escolar (para el sistema estatal) o jefatura de sector (para el sistema federalizado).

El instrumento se distribuyó por vía electrónica y fue respondido por 101 docentes quienes laboran en la región centro del estado de Veracruz, zona que incluye los municipios de Xalapa, Banderilla, Tlalnehuayocan, Rafael Lucio, Coatepec, Xico, Acajete, Naolinco, Emiliano Zapata, Jilotepec y Las Vigas de Ramírez.

En el análisis de la información se consideró la triangulación metodológica de datos como herramienta de validación (Muccielli, 1996). Específicamente se triangularon los ciclos de vida del profesorado, propuestos por Huberman (1990) y Silkes, Measor y Woods (1985), la parrilla de problemas y preocupaciones del docente novel propuesta por Veenmann (1984) y los datos relacionados con la participación o no de los docentes en el Programa de Tutoría de Educación Básica.

RESULTADOS

Los datos de género, antigüedad en el servicio profesional docente, función que se desempeña, si se participa o no en el Programa de Tutoría para la Educación Básica y la función que desarrolla en él sirvieron para caracterizar a los informantes clave.

Con los otros ítems del cuestionario se efectuó una triangulación metodológica entre las variables ciclo de vida del docente (antigüedad), función desempeñada y la parrilla de Veenmann por un lado, y por el otro, ciclo de vida del docente, participación en el Programa de Tutoría de Educación Básica y la parrilla de Veenmann.

a) Caracterización de informantes clave

De 101 participantes, 72% fueron mujeres y 28% hombres. Su antigüedad en el servicio profesional docente oscila entre 1 y 33 años de servicio, predominando el grupo de maestras y maestros entre 0 y 4 años de experiencia (35% de los casos), 80% mujeres y 20% hombres, tal y como se muestra en la Tabla 2. El segundo grupo con mayor número de participantes corresponde a quienes tienen entre 5 y 9 años de servicio.

Tabla 2
Antigüedad en el servicio profesional docente

Antigüedad en años	Total participantes	%	Total Mujeres	%	Total Hombres	%
0 a 4	35	35	28	38	7	25
5 a 9	18	18	13	18	5	18
10 a 14	10	10	5	7	5	18
15 a 19	7	7	5	7	2	7
20 a 24	14	14	9	12	5	18
25 a 29	10	10	7	10	3	11
30 o más	7	7	6	8	1	4
Totales	101	100	73	100	28	100

Nota: elaboración propia.

Con relación a la función que desempeñan las y los informantes clave, fue posible saber que las que destacaban eran 66% como docentes al frente de un grupo regular en alguna escuela primaria, seguido por 16% en la dirección y 9% de docentes que desarrollan funciones de Apoyos Técnico Pedagógicos asignados en alguna escuela primaria (Tabla 3).

Tabla 3
Función que desempeña el personal docente

Función	Casos	%
Supervisión escolar o jefatura de sector	2	2
Apoyo Técnico Pedagógico asignado en una supervisión	2	2
Dirección de escuela primaria	16	16
Dirección y docencia en una escuela primaria	5	5
Apoyo Técnico Pedagógico asignado en una escuela	9	9
Docencia frente a grupo regular en una escuela primaria	67	66
Totales	101	100

Nota: elaboración propia.

Otro dato importante para la caracterización del grupo fue conocer si participaban o no en el Programa de Tutoría para la Educación Básica (SEP, 2016), a lo que 34% respondió afirmativamente y 66% negativamente. De 34 docentes que afirmaron participar, 12% lo hacían en la tutoría, 85% como tutorado y 3% no respondió.

b) Ciclos de vida de las y los profesores y los problemas del docente novel

Con el propósito de identificar la relación existente entre la percepción que tienen maestras y maestros sobre los problemas y retos que enfrentan los docentes noveles y sus años de experiencia en el servicio, es que se efectuó una triangulación metodológica de tres ítems del cuestionario aplicado.

En la Tabla 4 se presentan los diez problemas y preocupaciones recuperados de la parrilla de Veenmann que obtuvieron los mayores porcentajes. Los 101 informantes clave están organizados en cuatro periodos que corresponden a seis de las siete fases del ciclo de vida de los profesores de Huberman (1990).

Los resultados muestran que la percepción se va modificando a medida que el personal docente acumula experiencia en el trabajo. Quienes recién se inician en el servicio consideran que el trabajo con el alumnado es su máximo reto, toda vez que indican tener dificultades con el manejo de grupos que presentan algún tipo de problema conductual, seguido por el trabajo con las diferencias individuales de las y los niños, además de mantener motivados a sus estudiantes. Esa misma tendencia, aunque con porcentajes menores se identifica entre quienes tienen entre 4 y 6 años de servicio.

Las tendencias muestran un cambio entre quienes tienen de 7 a 25 años de servicio, pues entre las tres opciones que este subgrupo señala, destaca la dificultad relacionada con el dominio de contenidos. El otro dato que destaca es la opinión del subgrupo de docentes con mayor experiencia, de 26 a 35 años, dado que se incorpora el tema de la disciplina o manejo de la clase. Esta visión guarda relación estrecha con las características de las fases del ciclo de vida explicadas por Huberman (1990).

Los datos encontrados permiten identificar dos tendencias, una entre docentes que tienen de 0 a 6 años de experiencia en el servicio y se consideran noveles por ello; y la segunda, entre quienes pertenecen a los subgrupos tres y cuatro, de 7 a 25 y de 25 a 35 años de trayectoria profesional, quienes suelen participar en las redes de tutoría dentro del Programa de Tutoría en la Educación Básica y con base en su experiencia opinaron sobre los retos que enfrenta quien se inicia en la profesión.

Tabla 4
Ciclo de vida del docente y parrilla Veenmann

Antigüedad según fases del ciclo de vida	0 a 3	4 a 6	7 a 25	26 a 35
Total de casos	N=28	N=17	N=41	N=15
Problemas y preocupaciones de un docente novel	%	%	%	%
Disciplina y (manejo) de clase	68	65	59	80
Motivación de los estudiantes	75	47	71	80
Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos	79	65	68	53
Valorar el trabajo de los estudiantes	54	35	59	67
Organización del trabajo de la clase	43	35	61	60
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	61	18	76	67
Manejo de los alumnos problemáticos	82	59	73	40
Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación	61	24	41	47
Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes	71	47	10	40
Conocimiento del contenido a enseñar	57	29	68	73

Nota: elaboración propia a partir de Veenmann (1984).

c) Problemas del docente novel y la participación en PTEB

Otro tema sobre el que se deseaba indagar es la percepción de las y los docentes sobre los problemas y retos de quienes son noveles, asociado con su participación o no en el Programa de Tutoría en la Educación Básica promovido por la SEP.

En la Tabla 5 se destacan los once problemas principales y preocupaciones recuperados de la parrilla de Veenmann y se triangulan con los subgrupos de maestros que participan o no en el PTEB y la función que desempeñan en él.

Analizando la totalidad de casos del estudio, independientemente de si participan o no en el PTEB, se observa que los principales problemas que tienen los nuevos docentes son el trabajo con las diferencias individuales, mantener motivados a los alumnos hacia el aprendizaje y la atención de estudiantes problemáticos.

Tabla 5
Parrilla Veenmann y Participación en el PTEB

Participación en el PTEB	Total de casos	No participa PTEB	Sí participa PTEB	Participa como tutor	Participa como tutorado
Total de casos	N=101	N=67	N=34	N=4	N=29
Problemas y preocupaciones de un docente novel	%	%	%	%	%
Disciplina y (manejo) de clase	65	69	65	75	62
Motivación de los estudiantes	70	70	74	100	72
Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos	71	75	79	100	79
Valorar el trabajo de los estudiantes	54	55	56	75	52
Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación	21	30	62	25	34
Relación con los colegas	25	22	74	25	28
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	60	61	85	75	55
Manejo de los alumnos problemáticos	68	64	76	75	76
Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes	59	51	76	75	76
Conocimiento del contenido a enseñar	59	60	59	75	55
Trabajar con los diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos	32	28	35	75	28

Nota: elaboración propia a partir de Veenmann (1984).

Entre el personal académico que participa o no en el PTEB se identifican puntos de coincidencia, pero también de divergencia. Todas las personas que participaron estuvieron de acuerdo en indicar que el trabajo con las diferencias individuales del alumnado es el principal reto de quien se inicia en la docencia. Entre los 67 maestros que no participan en el PTEB, la opinión que prevalece es que los nuevos docentes también deben desarrollar estrategias para mantener motivada a la clase y atender la disciplina o manejo de grupo.

Entre el profesorado que sí participa en el PTEB prevalece la idea de que es necesario que los noveles desarrollen habilidades para la atención de estudiantes que manifiesten algún tipo de problemática y también para determinar su nivel de aprendizaje; opinión que también reconocen quienes participan como tutorados.

Los resultados obtenidos permiten identificar similitudes en ciertos puntos de vista, pero también algunas diferencias a destacar. Existe un consenso entre las personas que participaron como informantes que los temas relacionados con el trabajo directo en el aula, su organización y aspectos didácticos y organizativos del aula y centro educativo, ocupan un lugar importante en el espectro de la atención de docentes noveles. Una divergencia importante se encuentra en la valoración de los temas relacionados con la atención a la diversidad, entre los subgrupos de docentes dependiendo de sus años de servicio.

Una lectura amplia de los datos recabados nos señala una fuerte preocupación en los ítems centrados en el alumno –problemas de disciplina, motivación y atención a la diversidad de las y los niños–. Mientras que preocupaciones relacionadas con la docencia –organización del trabajo de la clase, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza, conocimiento del contenido a enseñar–, ocupan el segundo núcleo de preocupaciones.

CONCLUSIONES

La inserción a la docencia es una etapa de grandes retos, desafíos y muy vinculada con el desarrollo de la identidad docente, por ello resulta fundamental que la autoridad educativa atienda esa fase del trayecto profesional de quienes ejercen la profesión.

El ciclo de vida de los profesores (Huberman, 1990; Sikes, Measor y Woods, 1985) permite caracterizar el momento que vive el docente a medida que acumula experiencia en su trabajo y entender los factores que influyen en su visión sobre lo que un novel enfrenta en los primeros años de labor.

La investigación permitió comprobar que la percepción de las y los docentes respecto al tema de interés se va modificando a medida que van acumulando experiencia en la profesión; los años de servicio y el participar o no en un programa de tutoría mediado por la autoridad educativa son factores que influyen en su opinión con relación a los problemas y retos de docente novel, y finalmente, que entre los tipos de retos propuestos por Veenman en su estudio, sobresalieron los vinculados con el trabajo sobre las diferencias individuales de las y los alumnos y el manejo del grupo clase.

Así, el estudio permitió comprobar que la parrilla de problemas y retos del docente novel identificados desde hace ya más de dos décadas por Veenmann (1984) sigue estando vigente en nuestro sistema educativo; si bien, la prevalencia y ponderación de los problemas y retos presenta ciertas variaciones, las necesidades ubicadas requieren ser recuperadas tanto por los programas de formación inicial como por los de formación continua de docentes.

Resulta importante mantener una visión amplia y de largo aliento hacia el desarrollo profesional docente, como un proceso permanente y continuado de adquisición, integración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la docencia, que supere la visión de actualización deficitaria y remedial que señala al docente como carente de una preparación para el desarrollo de su función.

Todo programa que apoye el proceso de iniciación en la docencia, debe ser parte de una oferta amplia de programas de formación con un enfoque de varios años, que tienda un puente entre la formación inicial y la continua. Ese tipo de programas debe permitir que el conocimiento considerado esencial para el profesorado novel pueda ser incorporado en la formación inicial, mejorando con ello la calidad de los programas dedicados a preparar a futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar-Villanueva, L.F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: FCE.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Asaf, M. R., Shachar, V., Tohar y Kainan, A. (2008, 11 de julio). From Superteacher to a Super Teacher: The carrier development of teacher educators. *fos Forum: Qualitative Social Research*. Recuperado de <https://goo.gl/1eWJ9v>

Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Estados Unidos: John Wiley & Sons.

DOF. (2018). *Acuerdo por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado de <https://goo.gl/GJc2bf>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Colección Educación Crítica - Coedición con la Fundación Paideia.

- Huberman, M. (2016, 10 de marzo). Linkage Between Researchers and Practitioners: A Qualitative Study. *American Educational Research Journal*. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/00028312027002363>
- Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigaciones cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Muccielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Nemiña, R., García R., H. y Montero M., L. (1 de abril de 2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115.
- SEP. (2016). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018*. Recuperado de <https://googl/4XSVqV>
- Serrano, R. (2012). La aflicción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y palabra. Primera revista electrónica en América Latina y especializada en comunicación*. (79). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/01_Serrano_V79.pdf
- Sikes, P., Measor, L. y P. Woods (1985). *Teacher career: crisis and continuities*. Londres, Inglaterra: The palmer press.
- Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143-178.

IV. LOS SABERES DIGITALES DEL PROFESORADO DEL ÁREA TÉCNICA DE LA UV

MIGUEL CASILLAS ALVARADO
ALBERTO RAMÍREZ-MARTINELL
JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan resultados de la investigación sobre brecha digital en las universidades, específicamente los resultados sobre la aplicación de un cuestionario a profesores del Área Académica Técnica de la Universidad Veracruzana, con el objetivo de conocer su Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) y su Capital tecnológico (KT).

Esta investigación tiene como base teórica la noción de los saberes digitales que hemos desarrollado (Ramírez-Martinell y Casillas, 2015), nuestros conceptos de Capital tecnológico (Casillas, Ramírez-Martinell, y Ortiz, 2014) y *habitus* digital (Casillas y Ramírez-Martinell, 2018). A partir de nuestras investigaciones hemos dado cuenta del avance de la revolución tecnológica y de una cultura digital (Casillas y Ramírez-Martinell, 2015; López, González, Casillas y Alarcón-Montiel, 2015; Ramírez-Martinell y Casillas, 2014; Ramírez-Martinell y Casillas, 2016) y de la enorme transformación que está ocurriendo en la educación y específicamente en el ámbito de las universidades (Ramírez-Martinell y Casillas, 2017).

Hemos identificado que las universidades no conocen cuánto saben sus estudiantes y docentes en materia de tecnología digital. Los establecimientos universitarios están llenos de expresiones de sentido común, pero hay pocos estudios sistemáticos sobre los conocimientos tecnológicos que requieren las disciplinas

académicas procuradas en las instituciones de educación superior. En este trabajo exploramos el grado de dominio tecnológico del profesorado universitario de los programas académicos del Área Técnica de la Universidad Veracruzana.

El Área Técnica de la Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana (UV) es la institución de educación superior más grande del estado de Veracruz; no sólo eso, sino que también es la universidad pública estatal con mayor diversificación en su oferta educativa por el número de programas ofrecidos y la que atiende más matrícula en la región sur-sureste –compuesta por los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán– (ANUIES, 2018; Universidad Veracruzana, 2018).

Para atender a estudiantes en todo el estado, la UV cuenta con cinco regiones: Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Veracruz y Xalapa. Además, se cuenta con la Universidad Veracruzana Intercultural que tiene instalaciones en cuatro zonas con alta marginación y presencia indígena: Huasteca (en la población de Ixhuatlán de Madero), Totonacapan (Espinal), Grandes Montañas (Tequila) y Selvas (Huazuntlán).

La oferta educativa se organiza en seis áreas académicas: Artes, Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. Las modalidades educativas que se ofrecen en la universidad son: escolarizada, abierta, virtual y a distancia, siendo la primera la que atiende al mayor número de estudiantes. Los grados académicos que se otorgan son los de técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado.

Es pertinente mencionar que los programas educativos pueden ofrecerse en una o varias regiones, por ejemplo, Administración se ofrece en las cinco regiones mencionadas, en tanto que Física se ofrece sólo en Xalapa.

El Área Académica Técnica ofrece programas en modalidad escolarizada de nivel licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En licenciatura, esta área académica ofrece 26 programas educativos: Arquitectura, Ciencias Atmosféricas, Física, las ingenierías Ambiental, Civil, Eléctrica, en Alimentos, en Biotecnología, en Electrónica y Comunicaciones, en Instrumentación Electrónica, en Tecnologías Computacionales, Industrial, Informática, Mecánica, Mecánica Eléctrica, Mecatrónica, Metalúrgica, Naval, Petrolera, Química, Topográfica Geodésica, así

como Instrumentación Electrónica, Matemáticas, Química Industrial y Químico Farmacéutico Biólogo.

De los programas educativos anteriores, se imparten 12 en la región de Xalapa, a saber: Arquitectura, Ciencias Atmosféricas, Física, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Instrumentación Electrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, Matemáticas y Químico Farmacéutico Biólogo (Universidad Veracruzana, 2018).

Con el fin de simplificar, y puesto que comparten personal académico, hemos agrupado los programas de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica Eléctrica dentro de Ingeniería Mecánica Eléctrica.

METODOLOGÍA

En mayo de 2018 realizamos un taller con cerca de 100 docentes del área, quienes nos ayudaron a definir el perfil del egresado de los programas educativos de su área académica. Ahí aplicamos a quienes participaron el cuestionario sobre saberes digitales del profesorado (disponible en <http://gat.aexiuv.com/>), luego solicitamos que quienes no asistieron al taller lo respondieran en línea.

El cuestionario está construido para medir el KT de las personas, que a su vez está constituido por el GAT, el índice de propiedad (IPRO) y el índice de diplomas en TIC (IDTIC). El KT comprende el volumen de cultura digital que poseen y dominan las personas en el contexto académico y que les sirve como recurso para competir en una diversidad de campos sociales, como el escolar, el profesional o el económico. El KT es una unidad de medida que nos permite distinguir con precisión las diferencias que distinguen a los actores universitarios (Casillas, Ramírez-Martinell y Ortiz, 2014; López, González, Casillas y Alarcón-Montiel, 2015).

POBLACIÓN Y MUESTRA

En el primer semestre de 2018 los programas educativos del Área Académica Técnica de la región Xalapa contaban con 149 profesoras y profesores de tiempo completo (PTC) y 141 de asignatura (Tabla 1).

Tabla 1
Profesores del Área Técnica en la región Xalapa

Programa educativo	Profesores		
	Tiempo completo	Por asignatura	Total
Arquitectura	30	32	62
Ciencias Atmosféricas	10	0	10
Física	10	5	15
Ingeniería Ambiental	6	9	15
Ingeniería Civil	15	20	35
Ingeniería en Alimentos	1	5	6
Ingeniería en Instrumentación Electrónica	14	3	17
Ingeniería Mecánica Eléctrica	16	16	32
Ingeniería Química	13	18	31
Matemáticas	17	1	18
Químico Farmacéutico Biólogo	17	32	49
Total	149	141	290

Nota: datos proporcionados por la Dirección General del Área Técnica de la uv, 2018.

En la encuesta aplicada para conocer los saberes digitales del profesorado de las carreras del Área Técnica de la región Xalapa participaron 126, que representaron el 43.5% de los profesores del Área en esta región. Es decir, casi la mitad aceptó y tuvo disposición para responder el cuestionario planteado cuyo llenado toma aproximadamente 15 minutos. Del total de académicos del Área Técnica de la región Xalapa, se puede observar que respondieron la encuesta todo el personal docente de Ingeniería en Alimentos y casi todo el de Ciencias Atmosféricas (80%). Una vez integrada la muestra, observamos que la participación de la plantilla de profesores fue variada. Docentes de Física, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Alimentos son quienes integraron un porcentaje menor (3.2%, 4.0% y 5.6% respectivamente); les siguió el profesorado de los programas académicos de Ciencias Atmosféricas, Ingeniería Química, Matemáticas, Ingeniería en Instrumentación Electrónica con porcentajes menores al 10%. Por otra parte, los programas de Arquitectura,

Ingeniería Civil, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniería Mecánica Eléctrica aportaron del 11.1% al 18.3% de la muestra, como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2
Distribución de la muestra por programa educativo

Programa educativo	Personal académico total	Asistentes al taller	% del número de profesores de la carrera	% del número de profesores de la muestra
Arquitectura	62	14	22.6%	11.1%
Ciencias Atmosféricas	10	8	80.0%	6.3%
Física	15	4	26.7%	3.2%
Ingeniería Ambiental	15	5	33.3%	4.0%
Ingeniería Civil	35	14	40.0%	11.1%
Ingeniería en Alimentos	7	7	100.0%	5.6%
Ingeniería en Instrumentación Electrónica	17	12	70.6%	9.5%
Ingeniería Mecánica Eléctrica	32	23	71.9%	18.3%
Ingeniería Química	31	11	35.5%	8.7%
Matemáticas	18	11	61.1%	8.7%
Químico Farmacéutico Biólogo	49	17	34.7%	13.5%
Total	291	126		100.0%

Nota: elaboración propia.

Respecto al género, 82 docentes que participaron en la encuesta son hombres (65.1%) y 44 son mujeres (34.9%). Al analizar esta distribución por programa educativo encontramos que las diferencias varían. En los programas de Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Alimentos y Químico Farmacéutico Biólogo participan más mujeres. Por el contrario, en los programas de Ingeniería en Instrumentación Electrónica, Ingeniería Mecánica Eléctrica y Matemáticas el porcentaje a favor de los hombres aumenta hasta ser mayor del 80% como puede observarse en la Tabla 3.

Las edades del personal docente se midieron en décadas a partir de 30 años. En la Tabla 4 podemos observar que el 70.6% tienen entre 40 y 60 años y que solamente el 8.7% es mayor de 60 años (Tabla 4).

Tabla 3
Profesores hombres – mujeres encuestados por programa educativo

Programa educativo	Sexo		Total		
	Femenino	Masculino			
Arquitectura	6	42.9%	8	57.1%	14
Ciencias Atmosféricas	2	25.0%	6	75.0%	8
Física	1	25.0%	3	75.0%	4
Ingeniería Ambiental	3	60.0%	2	40.0%	5
Ingeniería Civil	6	42.9%	8	57.1%	14
Ingeniería en Alimentos	4	57.1%	3	42.9%	7
Ingeniería en Instrumentación Electrónica	2	16.7%	10	83.3%	12
Ingeniería Mecánica Eléctrica	3	13.0%	20	87.0%	23
Ingeniería Química	5	45.5%	6	54.5%	11
Matemáticas	1	9.1%	10	90.9%	11
Químico Farmacéutico Biólogo	11	64.7%	6	35.3%	17
Total	44	34.9%	82	65.1%	126

Nota: elaboración propia.

Tabla 4
Edad del personal docente encuestado

Rangos de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
30-40	26	20.6%	20.6
41-50	49	38.9%	59.5
51-60	40	31.7%	91.3
61-100	11	8.7%	100
Total	126	100%	

Nota: elaboración propia.

El programa educativo con docentes más jóvenes es el de Arquitectura en el que la mitad tienen 40 años o menos y no hay mayores de 60 años, le siguen Física e Ingeniería en Alimentos en donde el 100% y el 85% tienen máximo 50 años. En el extremo opuesto destacan Ingeniería Mecánica Eléctrica y Químico Farmacéutico Biólogo por tener 80% y 64% de profesorado con 51 o más de edad (Tabla 5).

Tabla 5

Edad de las y los profesores encuestados por programa educativo

Programa educativo	Edad								
	30-40		41-50		51-60		61 o más		Total
Arquitectura	7	50.0%	3	21.4%	4	28.6%	0	0.0%	14
Ciencias Atmosféricas	0	0.0%	4	50.0%	4	50.0%	0	0.0%	8
Física	1	25.0%	3	75.0%	0	0.0%	0	0.0%	4
Ingeniería Ambiental	0	0.0%	4	80.0%	0	0.0%	1	20.0%	5
Ingeniería Civil	3	21.4%	5	35.7%	3	21.4%	3	21.4%	14
Ingeniería en Alimentos	2	28.6%	4	57.1%	1	14.3%	0	0.0%	7
Ingeniería en Instrumentación Electrónica	0	0.0%	7	58.3%	5	41.7%	0	0.0%	12
Ingeniería Mecánica Eléctrica	5	21.7%	7	30.4%	8	34.8%	3	13.0%	23
Ingeniería Química	5	45.5%	2	18.2%	4	36.4%	0	0.0%	11
Matemáticas	2	18.2%	5	45.5%	2	18.2%	2	18.2%	11
Químico Farmacéutico Biólogo	1	5.9%	5	29.4%	9	52.9%	2	11.8%	17
Totales	26	20.6%	49	38.9%	40	31.7%	11	8.7%	126

Nota: elaboración propia.

Ahora bien, si agrupamos al personal docente de 30 a 50 y de 51 o más años, observaremos que sólo el programa de Químico Farmacéutico Biólogo tiene más de 50% con edades superiores a 51 años.

A partir del año de adscripción calculamos la antigüedad que el personal docente tiene en su unidad académica (Tabla 6). Casi la mitad (40.5%) tienen 10 o menos años en su unidad de adscripción; poco más de dos tercios (66.7%) tienen 20 años o menos. Otra tercera parte (29.3%) tienen entre 21 y 40 años y finalmente sólo un 4% tienen 41 años o más en su unidad académica.

La carga laboral del profesorado se debe repartir en cuatro tipos de actividad: docencia, investigación, gestión y vinculación. Con el fin de estimar esta distribución se preguntó cuántas horas a la semana dedican a cada tipo de actividad. Al analizar estas respuestas desagregadas por tipo de actividad obtenemos la Tabla 7.

En general se dedica poco tiempo a la vinculación, sólo un profesor dedica entre 11 y 15 horas a esta actividad. A la gestión se dedica un poco más de tiempo, e inclusive parece haber docentes cuyo trabajo es casi exclusivamente la gestión

ya que seis de ellos destinan más de 25 horas semanales a estas tareas. En las actividades relativas a la investigación hay una distribución más uniforme y a ellas dedican entre una y 20 horas 89 docentes (85.7%), 30 docentes (23.8%) no hacen investigación. A la docencia se dedica casi la totalidad, ya que sólo cuatro (3.33%) no la imparten y 108 (90.0%) le dedican entre una y 20 horas a la semana.

Tabla 6
Antigüedad de adscripción del personal docente encuestado

Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0-10	51	40.5	40.5
11-20	33	26.2	66.7
21-30	26	20.6	87.3
31-40	11	8.7	96
41-50	1	0.8	96.8
51-60	3	2.4	99.2
61 o más	1	0.8	100
Total	126	100	

Nota: elaboración propia.

Tabla 7
Horas semanales dedicadas por actividad del personal docente encuestado

Horas dedicadas	Número de docentes dedicados a			
	Docencia	Investigación	Gestión	Vinculación
0	4	30	14	31
1-5	16	24	52	70
6-10	25	35	33	24
11-15	17	14	12	1
16-20	50	16	8	0
21-25	7	4	1	0
26-30	6	3	4	0
31-35	0	0	1	0
36-40	1	0	1	0
Total	126	126	126	126

Nota: elaboración propia.

En general se dedica poco tiempo a la vinculación, sólo un profesor dedica entre 11 y 15 horas a esta actividad. A la gestión se dedica un poco más de tiempo, e inclusive parece haber docentes cuyo trabajo es casi exclusivamente la gestión ya que seis de ellos destinan más de 25 horas semanales a estas tareas. En las actividades relativas a la investigación hay una distribución más uniforme y a ellas dedican entre una y 20 horas 89 docentes (85.7%), 30 docentes (23.8%) no hacen investigación. A la docencia se dedica casi la totalidad, ya que sólo cuatro (3.33%) no la imparten y 108 (90.0%) le dedican entre una y 20 horas a la semana.

En cuanto a sus reconocimientos académicos, encontramos que de 126 docentes encuestados 55 (43.7%) están en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA), tienen reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PROMEP) 47 (37.3%) y 14 de ellos (11.1%) pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

RESULTADOS

La propuesta de medición del KT pasa por la integración de tres formas de capital: GAT –compuesto por diez saberes digitales, la frecuencia de uso de Internet y el índice de afinidad con la tecnología (IAFI)–; el índice de propiedad (IPRO); y el índice de diplomas en TIC (IDTIC). Cada uno de estos indicadores se mide después de aplicar una serie de preguntas y su valor final se normaliza, es decir, es estandarizado para que su rango varíe de 0 a 10.

El Capital tecnológico (KT)

Como ya se indicó, el KT es el indicador que condensa toda nuestra propuesta de medición de saberes tecnológicos integrada por el GAT, el índice de propiedad (IPRO) y el índice de diplomas en TIC (IDTIC) de los actores universitarios. Para la población encuestada encontramos que la media del GAT es de 5.26, el GAT mínimo es de 1.64, el valor máximo de este indicador es de 10.00 con una desviación estándar de 1.79.

En la Figura 1 se muestra la distribución del KT. El primer cuartil, es decir el 25% de las personas encuestadas, tiene menos de 3.84; el segundo cuartil tiene 5.12 y el

tercero tiene 6.27. Constatamos que la distribución es normal al aplicar una prueba de Kolmogorov-Smirnov.

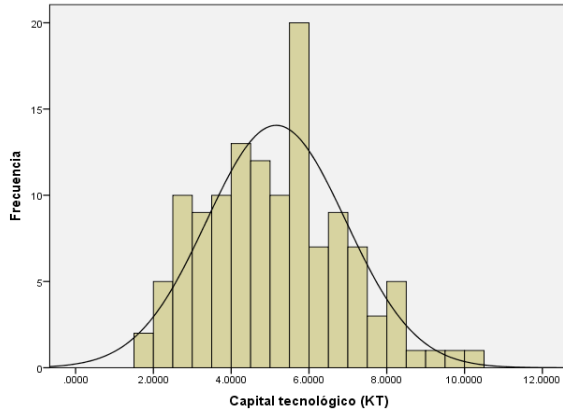


Figura 1. Histograma del KT. Nota: elaboración propia.

Al analizar el KT por programa educativo se pone de manifiesto que la distribución es desigual y que hay una variación importante pues los valores medios oscilan de 4.09 a 6.23. Para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas se hizo una prueba ANOVA en la que se encontró que sólo hay diferencia entre Ingeniería Mecánica Eléctrica, por un lado, con valor medio de KT alto, y Químico Farmacéutico Biológico y Matemáticas con los valores más bajos (Tabla 8).

Componentes del KT

Si desagregamos el KT en sus tres componentes (GAT, iPRO e IDTIC) podemos observar el efecto de cada uno de ellos. En la Tabla 9 se muestra que la media del índice de diplomas de TIC (IDTIC) es mucho menor que el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) y el índice de Propiedad (iPRO). Lo que indica que el profesorado del Área Técnica posee recursos y dispositivos tecnológicos, tienen un grado de dominio medio y un escaso número de diplomas que acrediten su formación en TIC.

También se evidencia que los valores del GAT y el iPRO están agrupados, mientras que el IDTIC es más disperso (con una desviación estándar 2.88). Sin embargo, los

tres componentes tienen valores máximos de 10.00 y valores mínimos menores de 2.5 y 0.00 en el caso del iDTIC.

Tabla 8
KT de docentes encuestados

Programa educativo	Asistentes al taller	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Químico Farmacéutico Biólogo	17	4.09	4.42	1.27	1.64	6.10
Matemáticas	11	4.15	4.01	1.02	2.89	6.00
Física	4	4.18	4.08	2.06	2.38	6.18
Ingeniería en Alimentos	7	4.30	3.89	2.16	2.22	8.45
Ingeniería Química	11	4.45	4.11	1.38	2.82	7.76
Ciencias Atmosféricas	8	4.88	4.57	1.40	3.14	6.94
Arquitectura	14	5.42	5.65	1.49	2.67	8.47
Ingeniería Civil	14	5.66	5.69	1.86	1.96	10.00
Ingeniería Ambiental	5	5.93	6.48	2.31	2.07	8.21
Instrumentación Electrónica	12	5.98	6.76	1.76	2.74	7.87
Ingeniería Mecánica Eléctrica	23	6.23	5.91	1.82	3.48	9.77

Nota: elaboración propia.

Tabla 9
Valores descriptivos del GAT, iPRO e iDTIC

	GAT	iPRO	iDTIC
Media	5.80	6.18	3.47
Mediana	5.74	6.07	2.50
Desviación estándar	1.54	1.72	2.88
Mínimo	2.67	2.14	0.00
Máximo	10.00	10.00	10.00

Nota: elaboración propia.

La revisión del GAT, el iPRO y el iDTIC por programa educativo revela la diversidad que caracteriza al Área. Hay diferencias importantes en cuanto al GAT, siendo el personal docente de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Instrumentación Electrónica e Ingeniería Ambiental los de valores más altos. Personal académico de Instrumentación Electrónica, Ingeniería Mecánica Eléctrica e Ingeniería Civil destacan en el iPRO.

Mientras que en lo relativo a los diplomas y certificados destacan el profesorado de Ingeniería Mecánica Eléctrica por tener el valor máximo de *iDTIC* y en sentido opuesto los de Matemáticas y Física quienes casi no cuentan con diplomas que certifiquen sus conocimientos sobre TIC (Tabla 10).

Tabla 10
Valores del GAT, iPRO e iDTIC por programa académico

Programa académico	Valores promedio		
	GAT	iPRO	iDTIC
Arquitectura	6.09	6.25	3.93
Ciencias Atmosféricas	5.64	6.21	2.81
Física	5.14	5.54	1.88
Ingeniería Ambiental	6.57	6.71	4.50
Ingeniería Civil	6.13	6.91	3.93
Ingeniería en Alimentos	5.08	5.31	2.50
Instrumentación Electrónica	6.47	6.88	4.58
Ingeniería Mecánica Eléctrica	6.70	6.88	5.00
Ingeniería Química	5.14	5.26	2.96
Matemáticas	5.01	5.62	1.82
Químico Farmacéutico Biólogo	4.82	5.40	2.06

Nota: elaboración propia.

Componentes de GAT

El GAT se compone por el índice de Afinidad Tecnológica (*iAFI*) y los saberes digitales y constituye el componente más complejo del KT por el número de variables que se toman en cuenta para su cálculo.

Índice de Afinidad Tecnológica (iAFI)

El índice de Afinidad Tecnológica mide el grado de identificación de las personas con la tecnología digital. Distingue qué tan proclives son las personas hacia las TIC y nos da noticia sobre sus opiniones y valoraciones al respecto.

Tabla 11
Valores descriptivos del iAFI

Asistentes al taller	126
Media	6.97
Mediana	6.88
Desviación estándar	1.77
Mínimo	1.56
Máximo	10
Percentil 25	5.86
Percentil 50	6.88
Percentil 75	8.44

Nota: elaboración propia.

En la Tabla 11 y en la Figura 1 podemos observar la distribución del iAFI que tiene un valor medio de casi 7 y con poca dispersión. Comprobamos que la distribución es normal aplicando una prueba de Kolmogorov-Smirnov. Al analizar este indicador por programa educativo encontramos que hay pequeñas diferencias que no son significativas estadísticamente. Docentes de esta área tienen un perfil tecnológico y desarrollan una alta valoración sobre las TIC y su importancia en la vida social contemporánea (Tabla 12).

Tabla 12
Valores del iAFI por programa educativo

Programa educativo	Media
Arquitectura	8.08
Ciencias Atmosféricas	7.23
Física	7.34
Ingeniería Ambiental	6.69
Ingeniería Civil	6.63
Ingeniería en Alimentos	6.52
Instrumentación Electrónica	7.21
Ingeniería Mecánica Eléctrica	7.34
Ingeniería Química	6.36
Matemáticas	6.68
Químico Farmacéutico Biólogo	6.32

Nota: elaboración propia.

Los saberes digitales y personal docente del Área Técnica

Entendemos a los saberes digitales como una estructura graduada de habilidades y conocimientos teóricos e instrumentales de carácter informático e informacional que los actores universitarios deben desarrollar en función de la disciplina académica a la que se afilian. Esta estructura está compuesta por 10 elementos: saber usar dispositivos (DSP), saber administrar archivos (ARC), saber usar programas y sistemas de información especializados (SWE), saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido (TXT), saber crear y manipular conjuntos de datos (DAT), saber crear y manipular medios y multimedia (MM), saber comunicarse en entornos digitales (COM), saber socializar y colaborar en entornos digitales (CLB), saber ejercer y respetar una ciudadanía digital (CDD) y literacidad digital (LIT).

Aunque se pueden encontrar definiciones más amplias sobre los saberes digitales en otros textos (Ramírez-Martinell y Casillas, 2015) en este espacio hemos incluido una versión sintética de la caracterización general de cada uno de los saberes digitales.

- Por saber administrar dispositivos entendemos a los conocimientos y habilidades para la operación de computadoras, teléfonos inteligentes y sus componentes físicos periféricos, de almacenamiento y conectividad a través de la manipulación de su sistema operativo.
- Por saber administrar archivos entendemos a los conocimientos y habilidades para la manipulación, edición y transferencia de objetos digitales tanto de manera local, por proximidad o de forma remota.
- Por saber usar programas y sistemas de información especializados entendemos a los conocimientos y habilidades para emplear software de propósito disciplinar y a las nociones para la consulta de fuentes de información digital especializadas.
- Por saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido entendemos a los conocimientos y habilidades para la creación de documentos con texto plano y con elementos gráficos, así como su diseño y edición.
- Por saber crear y manipular conjuntos de datos entendemos a los conocimientos y habilidades para la creación, agrupación, edición, manipulación y visualización de datos.

- Por saber crear y manipular medios y multimedia entendemos a los conocimientos y habilidades para identificar, reproducir, producir y editar archivos de audio, imagen y video, así como para integrarlos en un producto multimedia.
- Por saber comunicarse en entornos digitales entendemos a los conocimientos y habilidades para transmitir y recibir información a una o más personas de forma síncrona o asíncrona.
- Por saber socializar y colaborar en entornos digitales entendemos a los conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información, interacción social y al trabajo grupal mediado por plataformas y servicios de web.
- Por saber ejercer y respetar una ciudadanía digital entendemos a los conocimientos, valores, actitudes y habilidades referentes a las acciones y respeto de normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público digital.
- Por literacidad digital entendemos a los conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a un manejo adecuado de la información.

De la encuesta se puede advertir que el profesorado tiene índices de saberes digitales relativamente altos, salvo el caso de Saber socializar y colaborar en entornos digitales en donde tienen valores promedio superiores a 5.00. Mientras que, en Saber administrar archivos, Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital y Literacidad digital tienen valores mayores a 8.00.

Los saberes digitales y el género

Al analizar desagregando por género, y aplicando una prueba ANOVA, encontramos que hay diferencias significativas en DSP y MM, en ambos casos los hombres tienen promedios mayores que las mujeres (Tabla 13).

Tabla 13
Saberes digitales por género

	DSP	ARC	SWE	TXT	DAT	MM	COM	CLB	CDD	LIT
Femenino	7.06	8.40	6.35	7.69	6.74	5.16	6.38	4.28	8.44	8.22
Masculino	8.07	8.74	6.50	8.03	7.23	6.00	6.22	4.50	8.67	8.37

Nota: encuesta sobre saberes digitales para profesores del Área Técnica de la UV.

Los saberes digitales y la edad del personal docente

Las edades del personal docente pueden ser un factor importante en la diferencia de conocimiento en TIC, pues quienes son relativamente jóvenes siempre han vivido con TIC y quienes tienen más de 60 años, han tenido que aprender en la práctica y ya en su etapa de académicos (Tabla 14).

Aunque en general el personal docente mayor de 60 años tiene promedios menores (DAT, MM y CDD son la excepción) solamente hay diferencias estadísticamente significativas en DPS, ARC y MM, siendo que en las dos primeras el grupo de 41 a 50 años son los más altos.

Tabla 14
Saberes digitales por edad

Años	DSP	ARC	SWE	TXT	DAT	MM	COM	CLB	CDD	LIT
30-40	7.92	8.84	6.41	8.12	6.91	6.52	6.57	5.24	8.61	8.27
41-50	8.21	9.01	6.48	8.20	7.42	6.07	6.24	4.63	8.43	8.58
51-60	7.18	8.16	6.57	7.57	6.68	4.93	6.30	3.97	8.65	8.10
61-100	6.99	8.05	5.96	7.36	7.17	5.04	5.63	3.22	9.05	8.07

Nota: encuesta sobre saberes digitales del personal docente del Área Técnica de la UV.

Los saberes digitales y la acreditación académica

El profesorado acredita su experiencia a través de diversos programas que les reconocen sus conocimientos o mejoran sus condiciones económicas. En la encuesta de saberes digitales se les preguntó sobre su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), al Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA) y al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Encontramos que ni la pertenencia al SNI ni al PEDPA hacen diferencia. Solamente la pertenencia al PROMEP genera diferencias estadísticamente significativas en LIT y TXT.

Una mirada disciplinaria

Como puede observarse en la Tabla 15 al comparar los saberes digitales desagregados por programa educativo hay una gran variedad que diferencia al profesorado de las distintas carreras. Docentes de arquitectura se distinguen por su alto dominio de Archivos y Multimedia, y en el extremo contrario está el personal académico de QFB cuyo uso Multimedia es bajo. Docentes de Ingeniería ambiental tienen el mayor puntaje en términos de Literacidad, y aunque todos los valores son altos en este saber, encontramos en el extremo contrario al personal docente de Ingeniería Civil. Por su parte están las y los profesores de Instrumentación Electrónica que tienen el mayor dominio de dispositivos del área, en contraste con docentes de QFB que reportan no utilizarlos tanto.

Las diferencias que distinguen a los programas se marcan en la siguiente gráfica. Pareciera que docentes de Ingeniería Ambiental tienen el mayor dominio de los saberes digitales, aunque en Colaboración y Comunicación tienen bajos porcentajes. Física por su parte, tiene los valores más altos en Software especializado, en Colaboración y en Comunicación. El caso de QFB manifiesta los más bajos porcentajes, aunque tiene fortalezas importantes en Ciudadanía digital y en Comunicación.

Tabla 15
Saberes digitales por programa educativo

Saber	Arquitectura	Ciencias Atmosféricas	Física	Ingeniería Ambiental	Ingeniería Civil	Ingeniería en Alimentos	Instrumentación Electrónica	Ingeniería Mecánica Eléctrica	Ingeniería Química	Matemáticas	QFB
DSP	7.77	8.33	7.50	8.83	7.59	6.90	8.59	8.42	6.82	8.18	6.52
ARC	8.88	9.11	8.15	9.29	8.51	8.57	8.92	8.50	7.90	8.98	7.83
SWE	7.01	6.98	7.70	7.16	6.41	5.49	6.16	6.26	6.10	5.24	6.10
TXT	8.38	7.78	7.05	9.05	7.76	7.95	8.22	8.41	7.38	7.48	7.42
DAT	6.47	7.86	5.77	8.12	6.94	7.64	7.47	7.73	6.70	7.36	6.33
MM	6.93	4.77	6.82	6.71	5.98	5.00	6.09	5.67	5.13	5.08	4.31
COM	6.67	6.28	6.94	6.06	5.89	6.35	5.93	6.61	6.36	6.39	5.93
CLB	5.75	3.64	7.27	4.82	3.96	4.48	4.02	5.00	3.80	4.38	3.64
CDD	8.48	9.11	7.92	8.75	8.87	7.98	8.65	8.50	8.41	8.60	8.55
LIT	8.24	8.83	8.83	9.38	7.48	8.57	8.52	8.38	7.87	8.44	8.05

Nota: encuesta sobre saberes digitales del personal docente del Área Técnica de la uv.

En la Figura 2 podemos apreciar un decágono con crestas y valles similares, en la mayoría de los casos, que representa el perfil tecnológico del Área Académica Técnica. Una de las crestas más significativas del Área es la de Ciudadanía Digital (CDD) mientras que el área oportunidad de mayor relevancia para los programas del Área se relaciona con la Socialización y Colaboración (CLB).

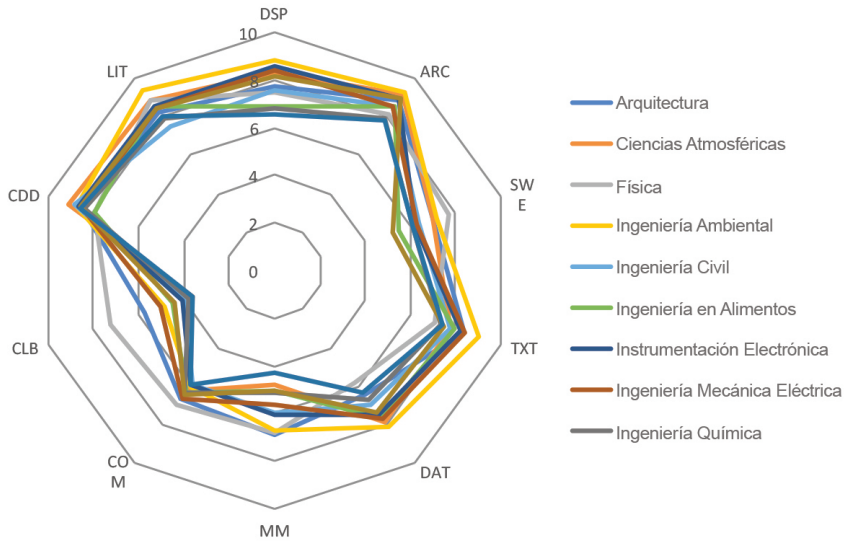


Figura 2. Diagramas radios de los saberes digitales por programa educativo. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

A pesar de que el sentido común y las políticas oficiales de la Universidad sobre los saberes digitales tienden a considerar al profesorado como una población homogénea y en muchos casos con conocimientos y habilidades tecnológicas altas, en este capítulo hemos demostrado que hay rasgos en común y elementos diferenciadores en el Capital tecnológico, el Grado de Apropiación Tecnológica, la Afinidad Tecnológica y la Propiedad de recursos tecnológicos que les caracterizan en cada programa educativo.

Si bien docentes del Área Técnica se parecen entre sí por su grado de apropiación tecnológica, lo cierto es que los programas educativos, que distinguen diferencias disciplinarias y profesionales, muestran evidencia de ser distintos entre sí. Por ejemplo, Física e Ingeniería Ambiental tienden a un mayor grado de dominio

tecnológico frente al personal académico de QFB o de Ingeniería en Alimentos. Estos hallazgos son de utilidad para las direcciones de los programas educativos en al menos tres sentidos.

Al reconocer el KT, el GAT y la Afinidad Tecnológica del personal docente de un programa educativo, la institución podrá inicialmente esbozar el perfil de egreso de sus estudiantes en materia tecnológica y posteriormente dosificar su enseñanza en las cartas descriptivas de las asignaturas del programa educativo. También se podrá optimizar el gasto en infraestructura tecnológica. Conociendo los programas informáticos por enseñar, las bases de datos por consultar, las especificaciones técnicas de los equipos y las necesidades de red, las y los tomadores de decisiones podrán hacer un plan a la medida de las exigencias tecnológicas de cada uno de los programas educativos del Área Técnica. Finalmente, este conocimiento será de utilidad para que el perfil tecnológico del personal académico de cada programa educativo del Área Técnica sirva como meta de llegada en términos de capacitación y formación docente, así como un indicador histórico que permita avanzar periódicamente en los saberes digitales del personal docente de esta área académica, dependiendo de la disciplina a la que se encuentran afiliados.

Las diferencias disciplinarias son fundamentales para entender el trabajo académico. Ya Clark (1987, 1989), Becher (2001), Trowler, Saunders y Bamber (2012) y en México Grediaga (2000) han demostrado que la dimensión disciplinaria es la principal fuente de diferenciación del personal docente universitario. Aquí constatamos que el uso, dominio y aprecio respecto de las TIC es distinto en cada campo disciplinario y/o profesional.

Esta constatación de la diversidad, importante *per se*, tiene que ser considerada para la capacitación y la formación continua del profesorado, para la definición de políticas de desarrollo tecnológico a nivel de las facultades y escuelas, y para fundamentar una política de compras y adquisiciones de bienes y servicios en función de las necesidades específicas de cada campo de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). Recuperado de <http://www.anui.es.mx/>

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Casillas, M. A., y Ramírez-Martinell, A. (2015). Introducción. En A. Ramírez y M. Casillas. (Coords.), *Háblame de TIC 2: Internet en Educación Superior* (pp. 11-18). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Casillas, M. A., Ramírez-Martinell, A., y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez-Martinell y M. A. Casillas. (Coords.), *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Casillas, M., y Ramírez-Martinell, A. (2018). El *habitus* digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H. J. Suárez. (Coords.), *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 317-341). Cd. de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Clark, B. (1987). *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. EUA: University of California.
- Clark, B. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, 18(5), 4-8. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1176126>
- Dirección General del Área Técnica de la UV. (2018). *Numeralia*. Recuperado de <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/numeralia/>
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Cd. de México, México: ANUIES.
- López, R., González, M. G., Casillas, M. A., y Alarcón-Montiel, E. (2015). Estudiantes universitarios y TIC: una revisión de la investigación en México 2000-2010. En M. G. González y R. López. (Coords.), *Cultura digital en la Universidad de Sonora* (pp. 19-34). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Ramírez-Martinell, A., y Casillas, M. A. (2014). Introducción. En A. Ramírez y M. A. Casillas, *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 19-21). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Ramírez-Martinell, A., y Casillas, M. A. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. En J. Micheli. *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 77-106). Cd. de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Ramírez-Martinell, A., y Casillas, M. A. (2016). Presentación. En M. A. Casillas, y A. Ramírez-Martinell. (Coords.), *Háblame de TIC 3: Educación Virtual y Recursos Educativos* (pp. 7-8). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Ramírez-Martinell, A., y Casillas, M. A. (2017). Campos de formación universitaria y las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Trowler, P., Saunders, M., y Bamber, V. (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century: Rethinking the significance of disciplines in higher education (International Studies in Higher Education)*. EUA: Routledge.
- Universidad Veracruzana. (2018). *UV, presencia y cobertura*. Recuperado de <https://www.uv.mx/universidad/campus/>

V. FENÓMENO DEL *CYBERBULLYING* EN ESTUDIANTES DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA ENRIQUE C. RÉBSAMEN

JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN

LAURA OLIVA ZÁRATE

ELSA ANGÉLICA RIVERA VARGAS

INTRODUCCIÓN

El presente documento obedece al proyecto de investigación registrado en el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI-UV), denominado “Experiencias escolares sobre el *cyberbullying* núm. 13169201821”, donde un grupo de académicas de la Universidad Veracruzana (UV) y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV) colaboramos para generar y aplicar nuevos conocimientos articulados a los cuerpos académicos: 1) Género y Cultura-UV, 2) Psicología y Desarrollo Humano-UV, y 3) Tecnologías de la Información y Comunicación-BENV. Nos hemos interesado en la violencia, particularmente en la que impera en las redes sociales y afecta a estudiantes de las escuelas normales, así como de otros niveles y escenarios educativos.

La investigación es de corte cuantitativo. Para ello, se seleccionó una metodología, apegada a los supuestos y propósito, pero también que respondiera a la teoría y perspectiva de interés como lo hace un científico social que considera los hechos o fenómenos sociales como cosas que ejercen una influencia externa sobre las personas” (Taylor y Bogdan, 2006, p. 15). El cuestionario es el instrumento de investigación que permite un acercamiento para comprender lo que piensan y

opinan estudiantes de la BENV acerca del *cyberbullying*, al mismo tiempo sirve para obtener datos necesarios para buscar propuestas de solución.

DESARROLLO

El *cyberbullying* es un fenómeno de violencia que se manifiesta en las redes sociales, gracias a que sus usuarios (en este caso estudiantes normalistas) han adquirido saberes digitales, habilidades y conocimientos sobre el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los cuales, desafortunadamente, sumados al empleo de Internet y de las plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, etc., son utilizados para la creación y envío de contenidos dañinos.

El *cyberbullying* “es una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma, a una velocidad acelerada, convirtiendo lo privado en público” (Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014, p. 25).

En México, este fenómeno de violencia ha sido poco estudiado dentro de los planteles educativos (Dorantes, 2016a). Sin embargo, merece ser abordado con mayor profundidad, ya que afecta a estudiantes de diferentes edades, géneros, niveles y contextos educativos. Todos los y las estudiantes deberían estar libres de violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Desafortunadamente, en este siglo XXI, las tecnologías no se emplean siempre para lo que fueron diseñadas, pues a través de ellas se cometen actos de violencia, como agresiones, amenazas, extorsiones, intimidaciones, humillaciones; los cuales tienen como consecuencias efectos psicológicos negativos para quienes sufren estos actos.

En la Universidad de Guadalajara se demostró que la violencia es una realidad en la convivencia entre universitarios: 41% del alumnado ha sido insultado algunas veces en la red social; el 18.9% ha sido amenazado en el ciberespacio; el 21.7% ha sufrido maltrato cibernético, robo de las contraseñas de acceso a la red social, con el fin de controlar el acceso, secuestrar información o robar todo tipo de documentos; el 20.7% ha vivido acoso sexual a través de textos que hacen sentir mal a la persona. “La violencia en la red incluye el robo de información, documentos personales, fotografías de sus álbumes cibernéticos para ser difundidas y transformadas con el fin de causarles un daño, maltratar, desprestigiar y burlarse por medio de

ASK, Facebook, Instagram, Tumblr, Twitter y WhatsApp. El 58% identificó que las personas agresoras eran exnovios/as, exmejores amigos/as, *hackers*, pretendientes y compañeros” (Lucio y Gómez, 2016, pp. 132-134).

En la UV se demostró, al estudiar *Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la violencia. Caso Universidad Veracruzana* (Dorantes, 2016a), que las y los estudiantes universitarios sufren de diversos tipos de violencia verbal, docente, física, de género, económica, sexual. En particular, el 10.0% ha experimentado el *cyberbullying*, es decir, 1 de cada 10 estudiantes sufre de este tipo de violencia. En relación con lo anterior, en *Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana* (Dorantes, 2016b) se menciona que el *cyberbullying* es ejercido en plataformas como Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, YouTube, Batebook, Metroflog, Snapchat, Hi5, MySpace y en distintos blogs con perfiles apócrifos, con la finalidad de que la persona agresora no sea descubierta. Los actos que destacan son ofensas, comentarios, apodos, etiquetas, memes, burlas o exhibición de fotos personales donde se “agrede, humilla y avergüenza a alguien ante situaciones inesperadas, se atenta contra la vida personal y la vida familiar, de pareja o de trabajo” (Dorantes, 2016b, pp. 171-172).

Podemos dar cuenta que ambas universidades nacionales observan de manera nítida el fenómeno del *cyberbullying*, particularmente coinciden en que acontece en las redes sociales bajo el uso de las plataformas antes mencionadas y distintos blogs donde estudiantes universitarios son amenazados, ofendidos, exhibidos, agredidos, humillados, avergonzados, dañados, maltratados, desprestigiados, acosados sexualmente, por medio de fotos o videos cibernéticos, informaciones y documentos personales que reciben etiquetas, comentarios, burlas de parte del agresor en el ciberespacio, afectando la vida personal, familiar y laboral del estudiante en el presente y en su futuro.

Lo grave del daño ejercido en las redes sociales es que el contenido (videos de índole sexual, fotos, comentarios negativos, memes, chismes, etc.) puede utilizarse durante largo tiempo para seguir generando violencia, con el simple hecho de reenviarlo de manera inconsciente sobre alguien a quien se ha escogido como blanco para dañar o destruir. El grupo de personas que se encuentran virtualmente conectados con posibilidades de relacionarse entre sí es lo que se llama red social, gracias a lo cual se puede facilitar el contacto con personas en cualquier parte del mundo. “El potencial riesgo radica en que reciben como contactos a individuos

y esa relación permite acceder a mucha información que puede llegar a ser mal empleada” (Bravo, Carozzo, Bravo y Bravo, 2018, p. 98). El contenido dañino muchas veces se viraliza y rápidamente llega a un número amplio de usuarios conectados en las redes sociales.

Al *cyberbullying* también se le denomina ciberacoso. Desde el planteamiento de Miguel Ángel Alonso Diz, “se da cuando un niño/a, adolescente o preadolescente es atormentado/a, amenazado por otra persona por medio del Internet, tecnologías digitales, teléfonos móviles, etc., dentro del entorno de las TIC” (Alonso, 2016, p. 10). Por su parte, Belsey (2005, como se citó en Lucio, 2012) se refirió al *cyberbullying* como el uso de la tecnología para una conducta intencional, repetida y hostil, desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros; es una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de los medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. “La violencia entre iguales en el ciberespacio ha sido estudiada como una continuación del maltrato que sufren en el contexto escolar y se le ha dado el nombre de *cyberbullying*” (Lucio y Gómez, 2016, p. 127).

Este tipo de violencia no sólo afecta a grupos enteros que integran la educación básica, también a grupos de jóvenes normalistas y universitarios, quienes utilizan las redes sociales de manera cotidiana. Los resultados de investigación, lamentablemente, indican que en estos actos negativos participan hombres y mujeres por igual, sin distinción de género (Dorantes, 2016b).

Hoy en día muchos jóvenes, tanto hombres como mujeres, que asisten a las instituciones de educación superior sufren, viven y experimentan violencia, pero todavía los une el silencio: no reportan ni denuncian lo que les sucede. Un ejemplo de esto es la noticia que se dio a conocer el 30 de octubre del 2018 en el periódico AZ de la ciudad de Xalapa. En dicha nota se informó que un grupo de estudiantes de diversas facultades de la UV denunció, en el movimiento “La caravana contra el acoso y la violencia”, diversos casos de violencia, discriminación, acoso y hostigamiento sexual por parte de docentes, lo cual evidenció situaciones como ataques, abuso del poder, amenazas; comentarios discriminatorios, misóginos, impropios y sexuales; así como discriminación por preferencias sexuales. Las agresiones se concentran principalmente en mujeres de 21 a 31 años. Estos datos

nos dan la pauta para acercarnos a conocer realidades que merecen ser estudiadas con mayor profundidad.

La violencia no es propia de un género en específico, sino propia del ser humano: “la violencia es una construcción sociocultural y un asunto relacional que se da entre sujetos” (Ramírez-Solórzano, 2003, p. 23). Esto explica el hecho de que las mujeres también son partícipes directas de la violencia: la viven, la sufren, la experimentan, pero también la reproducen. Martha Alida Ramírez Solórzano, en *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina* (2003), plantea que “la violencia masculina traspasa cualquier condición social, porque es un problema de la desigualdad en el ejercicio del poder entre hombres y mujeres” (p. 18), y agrega que “la violencia persiste no sólo porque la mujer la permite y oculta sino también porque hay un contexto social que la tolera y no sanciona, ya que muchas veces la propia familia materna o paterna aprueba el ejercicio de la violencia masculina” (p. 21). En efecto, se parte de la idea de que el hombre se ha distinguido por ejercer los actos de violencia contra las mujeres, no obstante, vemos que esto no siempre ocurre de tal modo, por lo que resulta necesario reconocer que las mujeres también violentan a otras mujeres. Esto forma parte de la realidad, ya que la identifican, conocen, generan, participan y reproducen de manera cotidiana en los espacios escolares con el empleo de computadoras, dispositivos móviles (celulares o tabletas) y cualquiera con conexión a Internet.

El *cyberbullying* atiende a diversas causas y se manifiesta de formas distintas, ya que sus estrategias y consecuencias también difieren: “es bastante posible que el *bullying* vaya seguido del *cyberbullying*” (Alonso, 2016, p. 11). En la actualidad, éste guarda una estrecha relación con la violencia que se vive en el ámbito escolar. La violencia escolar es una de las muchas formas en que la violencia se manifiesta en la sociedad; al respecto, Olweus (2006) expresa que la violencia, el acoso, la amenaza en la escuela no es un problema nuevo ni exclusivo de los países escandinavos.

Se sabe poco sobre la incidencia de este fenómeno, si aumenta o disminuye, si es más habitual en las zonas urbanas que en las rurales, más en las escuelas grandes que en las pequeñas, más entre chicos que entre chicas [hombres o mujeres] (Olweus, 2006, p. 11).

El mismo autor precisa que los actos de violencia se identifican entre aquellas personas más “jóvenes y débiles, y que una parte considerable de agresiones es

obra de estudiantes mayores, donde están expuestos a agresiones indirectas en forma de aislamiento social y exclusión del grupo” (Olweus, 2006, pp. 31-32). Ante la enorme cantidad de estudiantes que son violentados de diversos modos, es imprescindible realizar más estudios para poder solucionar el problema desde los espacios escolares.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló en cinco escuelas normales del estado de Veracruz; sin embargo, para efectos de este documento sólo se presentan datos que corresponden a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, encargada de formar a futuros docentes de educación básica en el estado, particularmente en las licenciaturas de Educación Física, Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial. Cabe hacer mención que la Mtra. Yarumi Itzel Lagunes, jefa del Área de Actualización y Mejoramiento Profesional de la BENV, fue quien personalmente aplicó el cuestionario en dicha institución.

La investigación se apega a una metodología de corte cuantitativo y emplea el cuestionario como “instrumento de recolección de datos propiamente dicho, utilizado en la técnica de encuestas” (Marradi, Archienti y Piovani, 2007, p. 211). El cuestionario es una

técnica que permite introducir los aspectos cuantitativos fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas, y poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población; identificar las posiciones de los grupos estudiados respecto a sus ejes explicativos (Abric, 2001, p. 56).

Dicho instrumento estuvo integrado por 17 ítems de opción múltiple; se aplicó a estudiantes de la BENV, cara a cara, en la ciudad de Xalapa durante 2017. Una vez recogida la información se capturaron los datos en Excel; posteriormente se emprendió un análisis de tipo univariado descriptivo, dando pauta a la interpretación de los resultados.

El instrumento de investigación nos da acceso al conocimiento científico, mediante un trabajo artesanal, y precisa que “es la investigación científica entendida como un todo integrado por el conjunto de partes como un sistema con una serie de fases y etapas que concurren en el logro de un objetivo único: la construcción de conocimientos” (Sánchez-Puentes, 2010, p. 185); es con la información obtenida que se podrá dar cuenta de cómo perciben los informantes una situación, “las palabras y acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se examinan en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas” (Taylor y Bogdan, 2006, p. 88). Durante el análisis nos apoyamos en el software Iramuteq (Molina-Neira, 2017) sólo para una pregunta abierta que contenía el cuestionario, que específicamente se emplea para datos cualitativos, obteniendo así un gráfico de nube de palabras que agrupa y organiza las respuestas en función de su frecuencia, de esta manera permite conocer la palabra dominante o la representación social del *cyberbullying*.

El diseño de la muestra fue estratificado de asignación proporcional; se asumió la máxima varianza y se utilizó un 95% de confianza con un margen de error del 5%. La muestra comprendió a 178 estudiantes, seleccionados por licenciatura, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (Tabla 1).

Tabla 1
Estudiantes por licenciatura seleccionados

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen		
Licenciatura	Especializado o Área	Sujetos
Educación Física	N/A	46
Educación Preescolar	N/A	0
Educación Secundaria	Telesecundaria	32
Educación Especial	Auditiva y de lenguaje	15
Educación Especial	Intelectual	15
Educación Primaria 2012	N/A	36
Educación Preescolar 2012	N/A	34
Total		178

Nota: elaboración propia.

La muestra comprendió el 72% de mujeres y el 28% de hombres. Las edades de las y los estudiantes oscilaron de los 17 a los 23 años. La peculiaridad en el estudio es que se trata de una población estudiantil altamente femenina, donde 7 de cada 10 normalistas son mujeres. El 100% posee saberes digitales, emplea las redes sociales para comunicarse y realizar otras actividades asociadas con las TIC; asimismo, todos cuentan con una computadora o dispositivo móvil con conectividad a Internet.

RESULTADOS

En el instrumento de investigación, al preguntar a estudiantes de la BENV ¿cuál es la frecuencia con que perciben el fenómeno de *cyberbullying*?, el 53% de la muestra manifestó lo siguiente: 19%, siempre; 22%, a veces; 6%, otros niveles. A partir de esto podemos observar que la mitad de la población percibe de manera frecuente el *cyberbullying*, mientras que 2 de cada 10 consideran que se ejerce siempre. También es necesario agregar que, en esta muestra, las mujeres son quienes participan más en las prácticas del *cyberbullying*, en comparación con los hombres, donde sólo representan el 28% del total que integra al sector estudiantil.

Con el fin de profundizar en el estudio, nos preguntamos ¿cuál es la plataforma que más se emplea para ejercer *cyberbullying*? Los datos se muestran en la Figura 1:

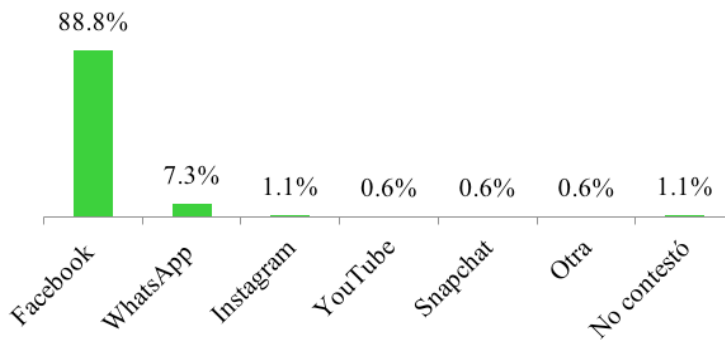


Figura 1. Plataformas en que se ejerce el *cyberbullying*. Fuente: elaboración propia.

La plataforma que más emplean estudiantes de la BENV para ejercer el *cyberbullying* en redes sociales es Facebook (88.8%), pues es ahí donde circulan los contenidos violentos: fotos, videos, comentarios despectivos o destructivos. “Cuando alguna de esta información no es del agrado de uno o algunos de los receptores genera emociones negativas y muchas veces la consecuencia es una respuesta agresiva” (Lucio y Gómez, 2016, p. 126). El *cyberbullying*, evidentemente, desencadena malestares entre las y los estudiantes. También hay otras plataformas, como WhatsApp, Instagram, YouTube, Snapchat, que figuran mucho en la detonación de la violencia.

En el estudio planteamos la siguiente pregunta: ¿qué acciones de *cyberbullying* se perciben o destacan en las redes sociales? (Figura 2).

Como se advierte, las acciones del *cyberbullying* se centran en burlarse o reírse (52.8%), hacer sentir mal (10.1%), exhibir (9.6%), faltar el respeto (6.2%). Las prácticas violentas que se suben al Internet generalmente se identifican en Facebook (fotos, comentarios, videos, audios, etc.), se pueden utilizar varias veces, o bien, recuperar en caso de haberse borrado para continuar haciendo daño.

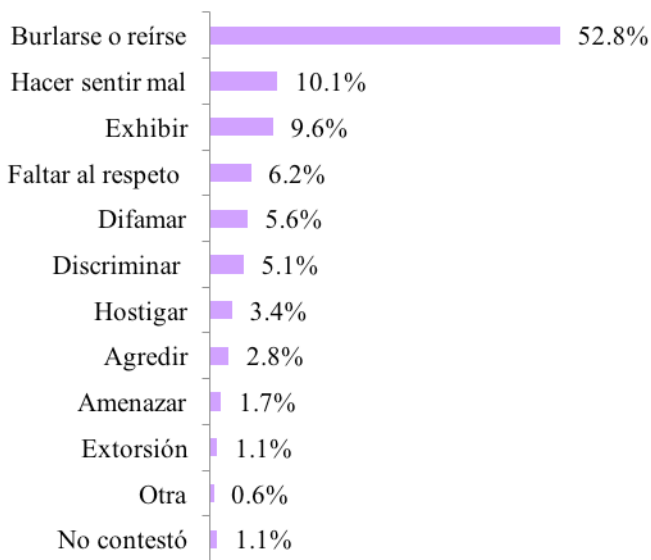


Figura 2. Acciones del *cyberbullying*. Fuente: elaboración propia.

(La siguiente pregunta planteada a estudiantes de la BENV fue: ¿cuáles son las formas en las que se ejerce el *cyberbullying*? El resultado se muestra en la Figura 3.

Las formas predominantes en que se ejerce el *cyberbullying* son crear memes (45.5%), hacer comentarios negativos (14.6%), hacer viral lo que se publica (8.4%), subir fotos de carácter sexual o íntimas (8.4%). Con esto se evidencia que estudiantes de la BENV reconocen una gran variedad de métodos en los que se ejerce el *cyberbullying* en las redes sociales. Estos espacios representan para muchos la oportunidad de burlarse, ofender, discriminar, etc., pero también la forma de hacer daño a través del anonimato.

Cuando preguntamos ¿qué es el *cyberbullying*? pudimos obtener la representación social dominante gracias a la siguiente nube de palabras (Figura 4)

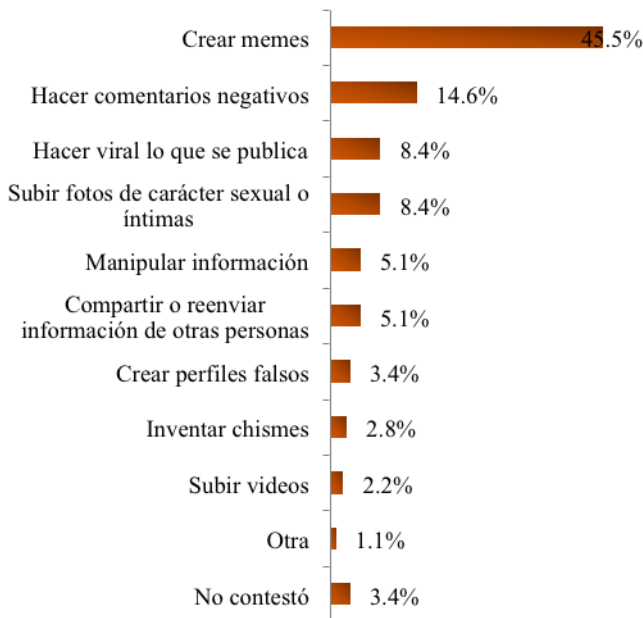


Figura 3. Formas en que se ejerce el *cyberbullying*. Fuente: elaboración propia.

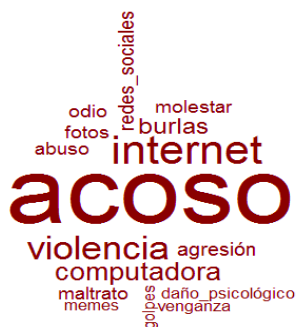


Figura 4. Nube de palabras asociadas al *cyberbullying*. Fuente: elaboración propia.

Dentro del esquema destaca la palabra “acoso”, seguida de “internet”, “violencia”, “computadora”, “burlas”, “agresión” y “redes sociales”. El 100% de las y los estudiantes tienen conocimiento sobre lo que es el *cyberbullying*, incluso lo practican, al punto que lo han naturalizado en sus prácticas escolares cotidianas. Julio de Antón López (2012) afirma que:

la escuela reproduce las violencias presentes en la sociedad, que la violencia escolar se construye en la escuela y se aprende en la interacción, “cimentándose” por la promoción de conocimientos, habilidades y aprendizajes de nuevas conductas, y, además, se aprende significativamente, y que la violencia escolar es el resultado de un juicio moral colectivo (p. 51).

Por su parte, Carlos Lozares (1996) plantea que las experiencias de las y los universitarios ante el uso de las redes sociales pueden ser buenas o malas; algunos grupos lo gozan, disfrutan y aprenden; otros, en cambio, lo sufren o les desconcierta.

Con base en lo anterior, se puede señalar que el *cyberbullying* forma parte de un tipo de violencia social articulada a la incorporación de las TIC en la educación; donde estudiantes en el interior o exterior de la escuela, han aprendido habilidades, conocimientos, aprendizajes y un conjunto de saberes digitales que les permiten manipular la información y utilizar las redes sociales y plataformas para generar daño. Lo más grave es que estas prácticas están siendo normalizadas y forman

parte de la vida cotidiana en los entornos escolares. Hoy en día, las y los estudiantes participan en la creación de memes, hacen comentarios negativos, suben fotos, manipulan, comparten o reenvían información de otras personas, crean perfiles falsos y suben videos manipulados con gran habilidad; participan en su reproducción e incluso lo viralizan.

En el estudio también indagamos cuáles son los ejes temáticos que sobresalen ante el *cyberbullying*. Si se toma en cuenta que las conductas discriminatorias entre estudiantes son del 39.3%, entonces 36.4% son sobre el físico; 18.5% sobre lo sexual; y 10.1% sobre la clase social. Acerca de quiénes generan los actos de *cyberbullying*, el 53.9% son los propios estudiantes de la Escuela Normal Veracruzana; el 28.1%, los compañeros de grupo; el 15.2%, los amigos; incluso el 1.1%, los profesores. Llama la atención que, de manera predominante, las mujeres son quienes más participan en el ejercicio del *cyberbullying*.

Respecto a su prevención, destacaron las recomendaciones fundamentales entre estudiantes de la BENV: respetar a los demás (20.8%), bloquear contactos (18.0%), cuidar la privacidad en el uso de las redes sociales (17.4%), fomentar la autoestima (15.2%) y otras (28.6%), como denunciar, castigar, sancionar, eliminar del grupo, no seguir modas en las redes sociales, hablar directamente con la persona para solucionar cualquier tipo de problema que se esté presentando y evitar cualquier tipo de daño. Con esto, se puede exponer que la práctica de este conjunto de actos podría evitarse, resolverse y eliminarse dentro de los espacios educativos.

CONCLUSIONES

Lo encontrado en esta investigación nos lleva a considerar que los y las estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en la ciudad de Xalapa, dominan y emplean un conjunto de saberes digitales, pero con un fin negativo. Es importante entender que los saberes digitales son:

una estructura graduada de habilidades instrumentales y conocimientos teóricos de carácter informático e informacional que distinguen a usuarios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conforme al contexto académico en el que se desenvuelven. Estos saberes permiten pensar en los objetivos del conocimiento más allá

de los diferentes tipos de dispositivos y sintetizan una enorme cantidad de contenidos relacionados con las TIC que activan la organización de una discusión, hasta ahora, desordenada (Ramírez-Martinell y Casillas, 2017, p. 16).

“Toda persona tiene derecho a verse libre de la opresión y la humillación frecuente e intencionada, ya sea en la escuela o en todo ámbito social. Ningún alumno debería sentir miedo de ir a la escuela por ser hostigado o denigrado” (Olweus, 2006, p. 69). Con tal de lograr esto, se deben seguir tres pasos: no intimidar a otros alumnos, ayudar a los que sufran agresiones e integrar a estudiantes que se aíslan con facilidad (Olweus, 2006, p. 69). La cuestión es concebir la protección e inclusión del estudiantado como un derecho fundamental instituido en todos los sentidos.

Como sabemos, Facebook es una red social creada por Mark Zuckerberg, se trata de un espacio en el que estudiantes de la Universidad de Harvard lograron intercambiar comunicaciones fluidas y compartir contenido de forma sencilla a través de Internet. Con el tiempo se ha convertido en una plataforma masiva y la más empleada dentro de las redes sociales, por medio de la cual es posible conocer a cualquier persona con el afán de hacer amigos, pero también de hacer público lo privado. A través de una consulta en Internet sobre el concepto es posible encontrar lo siguiente:

Facebook puede ser usado tanto por usuarios particulares, que lo utilizan para estar en contacto con sus amistades, publicar textos, fotos, videos, etc., como por empresas, marcas o celebridades, que potencian a través de esta red social su comunicación publicitaria. Sus usuarios pueden registrarse a través de su correo electrónico y crear perfiles que contienen fotos, listas de intereses personales e información pública y privada. Facebook, además, permite el intercambio de mensajes privados y públicos entre sus usuarios, siendo una comunicación a dos bandas, de ida y vuelta (Significado de Facebook, 2016, párrs. 5-6).

Sin embargo, es importante reflexionar que las nuevas prácticas de *cyberbullying*, bajo la plataforma de Facebook, están permeando en el uso inadecuado de los *smartphones* y tabletas en los entornos escolares, afectando a hombres y mujeres; desafortunadamente son las y los propios estudiantes quienes participan en diversas formas de *cyberbullying*.

La permisibilidad e invisibilidad del *cyberbullying* pueden detonar nuevas formas de violencia, como la ciberextorsión, la ciberdelincuencia, el ciberataque, el cibersecuestro y otras formas en redes sociales. Esto ya se investiga desde los departamentos de inteligencia en las fiscalías de los gobiernos de la república mexicana y la Policía cibernética, donde participan abogados, doctores y todo tipo de especialistas jurídicos, quienes detectan los delitos cibernéticos más frecuentes y localizan a los que ejercen actos de violencia mediante los dispositivos móviles y computadoras con conexión a Internet, con el fin de proteger a las víctimas.

En el estado de Veracruz, la Ley 303 contra el acoso escolar (Gobierno del Estado de Veracruz, 1 de noviembre del 2011) estipula que el *cyberbullying* se encuentra legislado como un delito y contempla a instituciones educativas públicas y privadas. El título segundo de la política estatal contra el acoso escolar, del capítulo I de la prohibición del acoso escolar, establece en su artículo 11:

Se prohíbe el acoso escolar, las medidas disciplinarias emitidas por la Secretaría serán aplicables a los alumnos que incurran en alguna conducta contraria a la convivencia escolar en los términos de esta Ley, del Plan de Prevención del Acoso Escolar y del Plan de Intervención en casos de Acoso Escolar, que al efecto emita la autoridad educativa estatal, siempre que dicha conducta ocurra en cualquiera de los supuestos (...) III. A través del uso de la tecnología o de dispositivos electrónicos. (pp. 5-6).

Mientras que el capítulo II sobre las modalidades del acoso escolar establece en su artículo 12:

El acoso escolar puede presentarse en las modalidades siguientes: (...) IV. Cibernético: El que se realiza mediante el uso de cualquier medio electrónico como internet, páginas web, redes sociales, blogs, correos electrónicos, mensajes, imágenes o videos por teléfono celular, computadoras, videograbaciones u otras tecnologías digitales (p. 6).

Los aspectos legales requieren ser fortalecidos desde la escuela. En *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1992), se establece que:

La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo. El respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones, todos los grupos raciales y religiosos: he aquí los fundamentos de la obra de paz. La idea debería conjugarse con la acción, con las realidades de cada día y con la obra de paz que se realiza en el mundo. (p. 12).

En virtud de lo anterior, se debe trabajar con los y las estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen de las licenciaturas en Educación Física, Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial. Debemos fortalecer los saberes digitales enfocados a la generación de nuevos conocimientos y al trabajo colaborativo; se debe apostar por desarrollar nuevas relaciones humanas más respetuosas, conscientes y responsables; fortalecer las prácticas educativas, ya que el futuro estará cada vez más sustentado en el uso, manejo y dominio de los saberes digitales de cada persona usuaria.

Debemos generar conciencia, evitar los efectos negativos del *cyberbullying* y lograr su erradicación en las redes sociales y en las prácticas cotidianas escolares. Estamos a tiempo de generar una nueva cultura del respeto. El *cyberbullying* no se trata de una moda, sino de una nueva forma de manifestación de violencia que permea en el presente y que afecta gravemente a las personas en las redes sociales, cuyo daño, destrucción y odio son visibles en los contenidos que se suben a través de Internet, pero también se trata de un tipo de relaciones violentas entre escolares que se forman para ser docentes en el futuro. Por lo anterior, resulta apremiante trabajar más por la cultura del respeto, la paz y la tolerancia en los y las estudiantes, quienes merecen ser respetados en su integridad, parte fundamental de los Derechos Humanos.

Como conclusión, consideramos necesario mencionar que las medidas disciplinarias y los protocolos de acción deben ser instituidos desde la escuela para evitar que se produzcan más actos de *cyberbullying*, o bien logremos prevenirlos. Hace falta reflexionar que los saberes digitales deben ser empleados para generar más conocimientos y fortalecer la educación del siglo XXI. Es necesario hacer saber a las y los estudiantes normalistas que la plataforma de Facebook, así como las de Twitter, WhatsApp, ASK, Instagram, Tumblr, YouTube, Batebook, Metroflog, Snapchat, Hi5, Myspace y distintos blogs, deben usarse de manera consciente,

como una herramienta que fortalece los procesos de enseñanza aprendizaje en la universidad y que tiene como fin la comunicación y no la reproducción de la violencia. El *cyberbullying* es un mal social y debe erradicarse de las redes sociales, según lo indica la Policía cibernética:

Un estudiante puede mandar una foto de contenido sexual de su novio, novia o compañero de escuela, hacer comentarios, denigrantes u ofensivos y enviarlos a otro compañero/a por Facebook o WhatsApp, pero de manera inmediata el contenido del *cyberbullying* (foto, video, comentario, etc.) se guarda en la nube, entra a un servidor que puede estar al otro lado del mundo y ser utilizado más adelante ya no por estudiantes que generaron el acto de violencia, sino por cibercriminales que extorsionan, amenazan e inclusive hoy son buscados por la policía cibernética.¹

En este sentido, debemos ser más conscientes de los actos que se ejercen en las redes sociales, así como brindar pláticas o conferencias a las y los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen para concientizarlos acerca de los efectos del fenómeno del *cyberbullying*, mismo que “puede resolverse desde los espacios educativos” (Oliva, Rivera y Dorantes, 2019, p. 285). De manera general, este documento invita a la discusión sobre el tema de la violencia y el *cyberbullying*.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Cd. de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Alonso-Diz, M. Á. (2016). *Manual del Bullying*. Málaga, España: Nova Galicia.
- Bravo A. M., Carozzo, J. C., Bravo, M. W., y Bravo R. M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Todas las preguntas todas las respuestas. Guía para el niño y adolescente*. Lima, Perú: Biblioteca Nacional.
- De Antón-López, J. (2012). *Sentido de la violencia escolar*. Alcalá, España: ccs.

¹ Ing. Juan Carlos Castillo Vázquez. Jefe de Seguridad de la Fiscalía del Estado. Director de Inteligencia en la Fiscalía Departamento de Análisis en Delitos Cibernéticos. Red de Información Criminal. Miembro de dispositivos de extracción y análisis de datos para teléfonos celulares y dispositivos móviles. Estado de Veracruz, Xalapa, Ver.

- Dorantes, J. J. (2016a). Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la violencia. Caso Universidad Veracruzana. En M. E. Ruíz Libreros (Ed.), *Complejidad, innovación y sustentabilidad. Experiencias educativas* (pp. 163-179). Xalapa, México: Universidad Veracruzana/Códice.
- Dorantes, J. J. (2016b). Redes sociales y el ciberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista de ensayos pedagógicos*, (edición especial), 169-188. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9346/11086>
- Gobierno del Estado de Veracruz (2011). Ley número 303 contra el acoso escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. *Gaceta Oficial, Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz*. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/educacion-primaria-estatal/files/2013/04/LEYCONTRAELACOSOESCOLAR.pdf>
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25386/58613>
- Lucio, L. A. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. Cd. de México, México: Trillas.
- Lucio, L. A., y Gómez, M. V. (2016). Guerra en el ciberespacio. ¿Los universitarios en el campo de batalla? Estudio exploratorio en alumnos del nivel superior. En J. C. Carrillo. (Coord.), *Las violencias en los entornos escolares* (pp. 124-138). Guadalajara, México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- Marradi, A., Archienti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Planeta
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>
- Morales, T., Serrano, M. C., Miranda, D. A., y Santos, A. (2014). *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Oliva, L., Rivera, E. A., y Dorantes, J. J. (2019). Educar para el futuro: recomendaciones para atender el *cyberbullying* en los entornos universitarios. En J. J. Dorantes (Coord.), *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana* (pp. 268-290). Madrid, España: Bubok-Imaginario. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=18i6UqBCkkGji0gOhaBIcOrmVubdoJp4>

- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Colección para educadores*. Lima, Perú: Alfaomega.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- Ramírez-Martinell, A., y Casillas, M. A. (Coords.). (2017). *Saberes digitales de los estudiantes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz*. Xalapa, México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Ramírez-Solórzano, M. A. (2003). *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. Cd. de México, México: Plaza y Valdés.
- Sánchez-Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Cd. de México, México: ISSUE/Plaza y Valdés.
- Significado de Facebook. (2016). En *Significados*. Recuperado de <https://www.significados.com/facebook/>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

VI. CONTRIBUCIÓN DE LAS TIC AL ACCESO Y LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: RESPUESTA A LA DECLARACIÓN DE INCHEON

RICARDO MERCADO DEL COLLADO

INTRODUCCIÓN

El panorama educativo mundial presenta retos importantes. En el año 2000, en Dakar, Senegal, 164 países acordaron alcanzar seis objetivos educativos para el año 2015. A pesar de haberse logrado avances en todos ellos aún persisten retrasos importantes, como se indica en el informe correspondiente (UNESCO, 2015a). Es alarmante saber que todavía hay más de 58 millones de niñas y niños que no asisten a la escuela y que parte importante de quienes asisten a ellas no aprenden. Estos rezagos se acumulan año con año.

Más recientemente en Incheon, República de Corea, en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, más de 1,600 participantes se comprometieron a una nueva agenda educativa para el año 2030, reconociendo que persisten retos por superarse de la Iniciativa de educación para todos, iniciada en Jomtien, Tailandia en 1990 y refrendada en Dakar, Senegal en el 2000. Esta nueva agenda plantea como propósito central: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015b, p.7). Este propósito se incluyó como objetivo número cuatro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas en septiembre de ese año.

En la Declaración de Incheon se establece ampliar las oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida en todos los contextos y en todos los niveles

educativos y aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos y contribuir al aprendizaje efectivo y de calidad.

México es uno de los países que mayor impulso y apoyo ha proporcionado para generar las condiciones que permitan lograr los objetivos de desarrollo sostenible (ONU México, s/f). Para los propósitos de este trabajo interesa analizar el panorama que enfrenta el país para lograr las metas asociadas con el objetivo cuatro sobre la educación: ¿en qué medida contribuyen las TIC en México a la ampliación de las oportunidades de aprendizaje y que este sea efectivo y de calidad?

Esta investigación documental pretende acercarse a responder estas interrogantes. La primera parte del trabajo, y con el fin de ilustrar el contexto educativo en el que México se encuentra, ofrece evidencia acerca de la atención a la demanda educativa y la participación que tiene en esa cobertura la educación mediada por las TIC, para después presentar información sobre el desempeño académico de las y los estudiantes mexicanos en los exámenes internacionales y nacionales. La segunda parte, ofrece información precisamente sobre el avance en México en el uso de las tecnologías para ampliar las oportunidades de estudio mediante los cursos masivos abiertos en línea y sobre los resultados de investigaciones dedicadas a analizar el efecto de las TIC en el aprendizaje escolar, así como en otras variables cognitivas y motivacionales. En la tercera parte se analiza la evolución cíclica que ha tenido la relación entre distintas teorías que explican el aprendizaje y las diferentes innovaciones tecnológicas empleadas en la educación; asimismo, se analiza el concepto de *affordance* (ofrecimiento) aplicado a las TIC en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Para finalizar se concluye con algunas reflexiones sobre el reto que México enfrenta para cumplir con lo establecido en la Declaración de Incheon.

No cabe duda de que las TIC pueden contribuir a los dos propósitos incluidos en dicha declaración para ampliar las oportunidades de estudio y mejorar la calidad de los aprendizajes logrados por estudiantes. Esto a pesar de que los resultados de las investigaciones realizadas en ambos sentidos, no muestran, por el momento, suficiente evidencia para asegurar que se esté aprovechando todo su potencial. Es importante reflexionar sobre lo que la investigación señala como áreas de oportunidad y actuar en consecuencia.

ATENCIÓN A LA DEMANDA EDUCATIVA EN MÉXICO Y DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES EN LECTURA, ESCRITURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

Acceso

México ha logrado una atención prácticamente universal en el nivel de educación básica, pero preocupa la eficiencia terminal en secundaria, del ciclo 2014-2015, que fue de 87.7% y de media superior de 63.2% pues impactan en el ingreso de los niveles posteriores (INEE, 2015a). Es en los niveles medio superior y superior en donde se requiere redoblar esfuerzos para ampliar la cobertura y con ello las oportunidades de estudio de la población. En ambos niveles existen programas que emplean de manera intensiva las TIC. En el nivel medio superior la cobertura educativa representó, en el ciclo 2014-2015, el 74.2% de la población entre 15 y 17 años de edad, con una matrícula total de 5,017,281 estudiantes, de los cuales 93,658 estaban inscritos en programas a distancia virtuales, esto es, el 1.8% (SEP, 2015). Si bien la participación porcentual es reducida, debe reconocerse el esfuerzo del programa de Prepa en Línea de la Secretaría de Educación Pública, que absorbe la tercera parte de la matrícula nacional virtual, para incluir a más amplios sectores de la población. La última generación se integró por 54.4% mujeres y 45.6% hombres, con una mediana de edad de 28 años, 3.4% presentó alguna discapacidad visual, auditiva o motriz, el 67.2 % con hijos y 69.4% trabaja (SEP, 2015).

En el nivel superior es difícil tener una cuantificación precisa de la matrícula en programas virtuales o a distancia, esto es, que emplean de manera intensiva o exclusiva a las TIC, debido a la forma como se clasifican los programas en el sistema educativo nacional de acuerdo con las siguientes tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Es preciso señalar que en la modalidad no escolarizada y mixta se incluyen programas presenciales de fines semana, algunos de ellos de calidad reconocida y otros de dudosa calidad. A pesar de lo anterior de acuerdo con la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública, la matrícula del ciclo 2015-2016 de educación superior en la modalidad no escolarizada fue de 604,168 sobre una matrícula total de 4,242,564, esto es el 14.2%. Del total de la matrícula de la modalidad no escolarizada, 85% corresponde a los niveles de Técnico Superior Universitario y Licenciatura y 14.8%

en posgrado (ANUIES, 2017). Un proyecto nacional completamente a distancia, en el nivel de educación superior, es la Universidad Abierta y a Distancia de México, organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública que inició actividades como programa en 2009, pero se constituyó como universidad federal mediante decreto en 2012, y atiende actualmente una matrícula de alrededor de 50 mil estudiantes (Ruíz y Rueda, 2018,). Habrá que considerar que la cobertura del sistema del grupo de edad de 18 a 22 años fue de 35.8% sumando las modalidades presenciales y no escolarizadas (Gobierno de la República, 2016) cuando la meta del Plan Nacional de Desarrollo para el año 2018 es de 40%.

La proporción de estudiantes en modalidades virtuales y no escolarizadas de educación media superior y superior es pequeño en relación con el tamaño de la población que demanda esos servicios. Difícilmente se podrán reducir los rezagos bajo modalidades presenciales por el enorme recurso financiero requerido para la edificación de planteles y la contratación de maestros.

Calidad educativa

De acuerdo con la información de la última evaluación de PISA de 2015, las y los estudiantes mexicanos siguen obteniendo resultados desfavorables en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2016).

En lectura obtuvieron en promedio 423 puntos, debajo del promedio de la OCDE de 493 puntos. El desempeño en esta área es similar al observado en el año 2000 cuando se obtuvo una puntuación promedio de 422. El 42% se encuentra por debajo del nivel 2, es decir, el nivel mínimo de competencias para poder “participar efectiva y productivamente en la sociedad moderna” (OCDE, 2016, p. 3). El informe señala que la proporción que no logra alcanzar el nivel mínimo de competencias en lectura es prácticamente el mismo desde 2009.

En matemáticas, obtuvieron en promedio 408 puntos, puntaje menor al promedio de países de la OCDE de 490 puntos. En esta área el desempeño ha mejorado entre 2003 y 2015, aun cuando el promedio de 2015 de 408 puntos es menor al de 2009 que fue de 419 puntos. En nuestro país el 57% de estudiantes no alcanza el nivel básico de competencias en matemáticas, este porcentaje se ha mantenido estable desde 2003.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2016), mejor conocido por su acrónimo TERCE, incluyó la valoración de las competencias de lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales de estudiantes de 3º y 6º de primaria de 15 países latinoamericanos, además de, curiosamente, el estado de Nuevo León, México. Los resultados en lectura, matemáticas y ciencias siguen el mismo patrón de los resultados de PISA, en el sentido de desempeños bajos, pero en contraste con esos resultados y haciendo la aclaración de que en este examen se evaluó a niños y niñas de entre 9 y 12 años de edad en la habilidad de escritura, en el reporte se concluye que los textos elaborados por estudiantes “presentan en lo general altos grados de coherencia y orden gramatical” (UNESCO, 2016, p.150).

Puede decirse entonces que el desempeño de la población mexicana que ha participado en los exámenes internacionales de PISA y TERCE representa importantes desafíos por enfrentar y superar. En buena medida, casi la mitad de la población no alcanza los niveles básicos de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, si bien los niños y niñas pequeños muestran niveles de desempeño mejores en la habilidad de escritura.

La información sobre el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, PLANEA en su modalidad de Evaluación del Logro, referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN) aplicado en México en 2015 a estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria en matemáticas y lenguaje y comunicación, refrenda la información obtenida en los exámenes internacionales. Los resultados dan cuenta, una vez más, del bajo nivel de desempeño del estudiantado mexicano. En matemáticas seis de cada 10 niños y niñas de sexto de primaria no han logrado adquirir los aprendizajes claves. En el nivel de secundaria el problema es aún mayor, pues dos de cada tres estudiantes no han logrado adquirir los aprendizajes básicos en matemáticas (INEE, 2015).

Los resultados del desempeño en el área de lenguaje y comunicación no son mucho mejores que los obtenidos en matemáticas, pues 5 de cada 10 niñas y niños de sexto de primaria no han logrado adquirir las competencias clave de lenguaje y comunicación. En secundaria el panorama mejora pues sólo 29.4% de estudiantes se ubicó en el nivel I o insatisfactorio (INEE, 2015).

Puede inferirse, a partir de la evidencia presentada, que la educación en México no responde a las expectativas de su ciudadanía ni a las exigencias que impone una sociedad y economía basada en el conocimiento y la innovación. Por tanto, nuestra

competitividad en el concurso internacional de las naciones se ve severamente disminuida. Se observa este rezago desde los primeros años de la escuela el cual se acrecienta en su paso por los niveles educativos posteriores.

Durante la niñez y juventud muchos asisten a los planteles educativos y no aprenden, esto es así a pesar de las millonarias inversiones que se han realizado en las distintas administraciones federales y estatales, incluyendo lo relativo a la infraestructura de cómputo y telecomunicaciones. Es cierto que no puede atribuirse a esa parte de la inversión un efecto en el desempeño académico de nuestros estudiantes en las áreas evaluadas. Son muchos los factores que contribuyen a explicar los resultados desfavorables, pero sí es verdad que, a pesar de todo lo invertido en educación, los resultados siguen siendo pésimos.

Las áreas evaluadas en estos exámenes de lectura, escritura, matemáticas y ciencias son especialmente susceptibles de beneficiarse del buen uso de las TIC (British Educational Communications and Technology Agency, 2014; Claro, 2010), siempre y cuando se aprovechen sus potencialidades y se logre su acercamiento a las formas de aprendizaje, así como cuando se reconocen y mejoran las condiciones organizacionales y de infraestructura necesarias. Es en el quién, el cómo, cuándo y para qué se usan las TIC donde está la diferencia. Las TIC por sí solas poco abonan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación, se revisa información acerca del potencial que representan nuevas modalidades de aprendizaje que hacen uso intensivo de las TIC para ampliar las oportunidades de estudio y su impacto en el aprendizaje académico y otras áreas cognitivas y motivacionales.

AMPLIACIÓN DE OPORTUNIDADES DE ESTUDIO MEDIANTE LAS TIC Y SU EFECTO EN EL APRENDIZAJE

Ampliación de oportunidades de estudios

Hace apenas diez años que se lanzó el primer curso masivo abierto en línea (MOOC, por sus siglas en inglés: *Massive Online Open Courses*) con una matrícula de poco más de 2000 estudiantes, le siguieron otros con matrículas realmente masivas de más de 100,000 participantes (Mercado, 2016). En la actualidad se estima que hay

más de 80 millones de estudiantes en esta modalidad educativa en todo el mundo (Class Central, 2017). La participación significativa de nuestro país en esta modalidad es reciente, si bien ha habido estudiantes de nacionalidad mexicana inscritos en estos programas desde hace unos años. La Universidad Nacional Autónoma de México y el Tecnológico de Monterrey fueron las primeras instituciones en incursionar en la producción de cursos en esta modalidad mediante su oferta a través de las plataformas Coursera y edX, plataformas que, combinadas, poseen la mayor participación relativa en este mercado.

En junio de 2015 la Secretaría de Educación Pública lanzó, por medio de la Dirección General de Televisión Educativa, el proyecto piloto de México X mediante un acuerdo con edX para emplear dicha plataforma. Entre la fecha de lanzamiento y el mes de septiembre de 2018 se han inscrito 2,254,218 participantes. De esa población el 55 % son mujeres y la edad promedio de sus participantes es de 31 años. El 35 % reportó contar con estudios de licenciatura, 32% con bachillerato, 7% secundaria y 10% posgrado (México X, 2018).

El crecimiento de la matrícula en la plataforma México X es sin duda significativo y consistente con el crecimiento experimentado de esta modalidad a nivel global. Se puede afirmar que con la plataforma se amplían las oportunidades de aprendizaje de la población mexicana, es notable la participación de personas con estudios de bachillerato (32%) pues es un resultado que contrasta con lo observado en la literatura que refiere un sesgo hacia quienes tienen estudios superiores. En cuanto a la calidad de los cursos la eficiencia terminal es de 28%, cifra superior a la observada en la literatura. La mayoría de quienes participaron expresa una opinión favorable acerca de su experiencia en la plataforma y considera muy probable volver a tomar un curso en la plataforma de México X. Valorar el impacto real de estos cursos requiere análisis más finos relacionados con las intenciones de los y las participantes para inscribirse y del uso que hacen de los distintos materiales y espacios de interacción incluidos en las plataformas.

La participación de México en el contexto internacional de los cursos masivos abiertos en línea es una importante oportunidad para ampliar el aprendizaje de la población. Sin embargo, es necesario atender retos asociados con la capacidad de conectividad de la población mexicana y mejorar el diseño de los cursos ofertados de forma que se reduzcan las tasas altas de deserción observadas. Además, deberá existir una mejor relación de las distintas iniciativas gubernamentales e

institucionales. En este momento operan dos iniciativas de la misma SEP que no mantienen comunicación entre sí, por una parte está México X y, por la otra, las Comunidades de Aprendizaje Digitales en Educación Superior (CODAES). Esta última propuesta surgió en 2014 como parte de la colaboración con el Gobierno de Francia. Se crearon ocho “comunidades” de este tipo asociadas con distintas áreas del conocimiento, la idea original fue que se llevara a cabo un trabajo equivalente al desarrollado en Francia por las redes de escuelas y facultades en el marco del proyecto del Ministerio de Educación e Investigación de Francia para la creación de la plataforma *France Universitaire Numerique (FUN)*. Después de cuatro años de operación, las CODAES, a diferencia de la plataforma FUN con 401 cursos MOOC, no ha tenido el impacto deseado pues sólo se reportan 10 cursos MOOC y apenas 1975 usuarios (CODAES, 2018).

Debido a la importancia y potencial que tienen los MOOCs para extender los beneficios de la educación a poblaciones numerosas, que de otra forma ven seriamente limitadas sus oportunidades de estudio, es que organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior debiera proponer, junto con la Secretaría de Educación Pública y otras dependencias gubernamentales e instituciones de educación superior, políticas y programas orientados a la promoción, diseño y oferta estratégica de cursos en esta modalidad.

En el siguiente apartado se revisa la información sobre los resultados de estudios que han analizado el impacto de las TIC en el aprendizaje de estudiantes de distintos niveles educativos.

Impacto de las TIC en el aprendizaje

Claro (2010) realizó la revisión del estado del arte sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje de las y los estudiantes aclarando que no puede hablarse de las TIC en general dado su carácter múltiple y heterogéneo, por lo que dicha relación debe desglosarse. De ahí que, de acuerdo con la autora, la investigación ha procurado analizar los tipos de uso de las TIC, las condiciones escolares de su uso y quiénes son sus usuarios, para luego relacionar estas tres dimensiones con el aprendizaje de los y las estudiantes.

En cuanto al uso de las TIC la autora señala que la literatura reporta estudios de pequeña y gran escala. Los resultados de los estudios realizados en una escala

pequeña indican efectos positivos en el aprendizaje de distintas asignaturas académicas, aunque en algunos casos la información es contradictoria. En el área de lenguaje, por ejemplo, los estudios han encontrado efectos favorables en las habilidades de redacción empleando el procesador de palabras. En el ámbito de las matemáticas y las ciencias los resultados de la investigación revelan que las animaciones y simulaciones, por poner otro ejemplo, refuerzan la comprensión de conceptos. En general, puede afirmarse que las TIC tienen efectos importantes y favorables cuando existe una relación entre la naturaleza específica de las tareas basadas en el uso de las TIC y los tipos de conceptos, destrezas y procesos que pueden afectar (Claro, 2010). Asimismo, la autora reporta los resultados de investigaciones realizadas en esta escala que indican la existencia de una relación positiva entre el uso de las TIC y otras variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, como la motivación, la concentración, la participación, el trabajo colaborativo y las funciones de orden superior como el análisis, la evaluación y la síntesis.

Los estudios realizados a escalas mayores han indagado la relación entre el uso de las TIC y los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. El estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) revela que es poco significativo el efecto de las TIC en el desempeño académico de las y los estudiantes (OECD, 2015). Datos de 2012 indican que, en ese año, el 96% de los participantes en el examen poseía una computadora en casa, pero sólo 72% indicó emplear una PC, tableta o laptop en la escuela y en algunos países este índice fue menor. El estudio analizó el tipo de actividades desarrolladas con equipos de cómputo en la escuela por estudiantes. Enseguida se muestra la frecuencia con la que las y los estudiantes de los países participantes reportaron haber realizado actividades como las siguientes: navegar por Internet para hacer trabajo escolar (42%), usar equipos para trabajo grupal y comunicarse con otros estudiantes (22.5%), hacer tarea individual (21%), usar correo electrónico en la escuela (21%), descargar y/o cargar información o navegar por el material del portal escolar (18%), chatear en la escuela (19%), practicar ejercicios de idiomas o matemáticas (18%), publicar material en la página institucional (13%) y jugar simulaciones en la escuela (10%).

El porcentaje de estudiantes que reporta haber realizado actividades de práctica de matemáticas en la escuela mediante equipos de cómputo fue de 15%, índice menor que para las actividades de idiomas o de ciencias. Un análisis más detallado

de las actividades de estudiantes en las clases de matemáticas, empleando equipos de cómputo, indicó que muy pocos estudiantes o de su grupo (32%) realizó alguna de las siguientes actividades: ingresar un dato a una hoja de cálculo, dibujar la gráfica de una función, calcular con números, construir figuras geométricas, reescribir expresiones algebraicas y resolver ecuaciones, dibujar histogramas y descubrir cómo cambia la gráfica de una función dependiendo de sus parámetros. El 14% indicó que fueron sus docentes quienes demostraron el uso de las computadoras para estas actividades. Son más las y los estudiantes que realizan tareas escolares en equipos de cómputo fuera de la escuela que dentro de ésta.

En México 41% de los estudiantes reportó el uso de una computadora durante la clase de matemáticas para realizar alguna de las siete actividades señaladas anteriormente en el mes previo a la aplicación del examen de PISA, ocupando el sexto lugar entre el total de países por debajo de Noruega, Jordania, Dinamarca, Federación Rusa, y Turquía, y por encima del promedio de OCDE de 31% (OCDE, 2015). Por su parte, estudiantes de los países con el mejor desempeño en matemáticas como Finlandia, Corea y China fueron quienes reportaron menores porcentajes del uso de computadoras en las clases de matemáticas.

La información recogida en el informe de PISA indica que los recursos invertidos en TIC para educación no mantienen relación con la mejora del desempeño en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2015). Sugiere, además, que es preferible un uso limitado de computadoras a no usarlas, pero que niveles de uso mayores al promedio de OCDE están asociados significativamente con resultados más bajos en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias.

La información analizada aporta conclusiones contrarias a lo esperado. Por ejemplo, el desempeño en matemáticas entre 2003 y 2012 disminuyó en países que redujeron la relación de estudiantes por computadora; las habilidades lectoras no son mejores en los países donde sus estudiantes navegan más en la escuela para hacer las tareas; de manera similar, las competencias en matemáticas son más bajas en países donde la proporción de quienes usan computadoras en las aulas es mayor (OCDE, 2015). Es evidente que se requieren análisis más detallados que permitan una explicación de estos hechos.

La información derivada de investigaciones realizadas a escalas menores y en situaciones controladas arroja información más positiva y prometedora acerca del impacto de las TIC en el aprendizaje, tal y como lo reporta el estado del arte realizado

por Claro (2010) antes mencionado y lo señalado por Ramírez-Martinell y Casillas (2017) en donde a partir del consenso de cerca de 200 docentes de preescolar, primaria y secundaria, se enuncian los saberes tecnológicos deseables para el magisterio.

Para que las TIC logren efectos favorables en el aprendizaje es necesario que su uso guarde relación con las formas en cómo aprendemos y con las capacidades potenciales de las distintas tecnologías.

CÓMO APRENDEMOS CON TECNOLOGÍA

Conocer cuáles son las teorías que explican cómo somos capaces los seres humanos de aprender cosas nuevas, aplicarlas y mejorarlas, es indispensable para aprovechar las potencialidades que ofrecen las distintas tecnologías existentes. Sobre todo es importante considerar la opinión de las y los docentes sobre cuál es la teoría implícita que tienen acerca del aprendizaje y de su papel como docentes. Es sobre esta ideología que se podrá o no incorporar a las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de una forma creativa y efectiva.

Grabowsky (2009) señala que la relación entre las teorías que explican el aprendizaje y las TIC ha tenido un comportamiento cíclico. El primer ciclo representado por el conductismo se caracterizó por proponer un modelo de tres elementos para explicar el aprendizaje: estímulo, respuesta y retroalimentación o *feedback*. El énfasis de este modelo radica en la presentación de estímulos mediante distintas tecnologías en la forma de exposiciones, textos, imágenes, videos, audios y multimedia para promover respuestas de quienes aprenden y, posteriormente, proporcionar una retroalimentación sobre la calidad de la respuesta.

Buena parte de la primera mitad del siglo xx fue dominada por esta corriente de pensamiento para explicar el aprendizaje y sirvió de base para la generación de una nueva ocupación profesional para psicólogos y pedagogos: la tecnología educativa. En esta etapa el énfasis fue puesto en la transmisión de información, lo cual se vio favorecido por los desarrollos tecnológicos para presentar información, grabarla y reproducirla a voluntad. La aplicación del modelo de estímulo, respuesta y *feedback* mostró resultados positivos en el aprendizaje a través de métodos conductistas, como la definición de objetivos de aprendizaje, las máquinas de enseñanza y la

instrucción programada. Estos desarrollos psicológicos junto con las tecnologías para transmitir información fueron claves para este ciclo.

Hacia el inicio de la segunda mitad del siglo xx comienza el desencanto con la explicación conductista del aprendizaje y con las tecnologías de transmisión de información. Los avances en la psicología cognitiva y la metáfora del cerebro como computadora dieron lugar a una explicación del aprendizaje como un proceso activo, mediante el cual el individuo busca darle sentido a su experiencia mediante su pensamiento y razonamiento. El ciclo de aprendizaje propuesto en este segundo periodo es similar al del conductismo, pero añadiendo a la secuencia el elemento de pensamiento, quedando de la siguiente manera: estímulo, pensamiento, respuesta y *feedback*. Los estímulos en este ciclo eran necesarios, pero ahora con el propósito de promover el pensamiento. De igual forma se consideró indispensable que el aprendizaje fuese construido sobre la base del conocimiento previo, relevante, significativo, motivador y promotor de la reflexión.

El enfoque cognitivo fue ganando la aceptación generalizada a la par que las tecnologías fueron innovándose y ofreciendo productos que resolvían limitaciones de las tecnologías del primer ciclo, en particular la capacidad de interacción. Los nuevos desarrollos incluyeron a las computadoras, el video interactivo y más adelante el Internet. Las potencialidades de las tecnologías usadas en el primer ciclo se sumaron a las potencialidades para interactuar con materiales multimedia y recibir mejor retroalimentación proporcionada por sistemas inteligentes. Con la llegada de la Web 1.0, la cantidad de información disponible se multiplicó y diversificó y permitió una nueva manera de interactuar y recibir retroalimentación mediante correo electrónico y las primeras versiones de mensajería instantánea.

De nueva cuenta, dice Grabowsky, el enfoque predominante del segundo ciclo fue objeto de cuestionamiento, especialmente por la crítica al carácter individualista como se consideraba al aprendizaje, sin atender el contexto cultural y social de ese proceso. Asimismo, señala que la tecnología no permitía aún la colaboración con otras personas de forma sincrónica y asincrónica para negociar significados y construir conocimiento de manera conjunta.

El tercer periodo puede considerarse como una evolución de la Teoría Cognitivista al reconocer que los individuos siempre buscan encontrarle sentido a sus experiencias y que son agentes activos en la construcción de su aprendizaje y de la representación que hacen de la realidad. Sin embargo, esta construcción no

es resultado de un trabajo individual solamente, sino que es consecuencia de la interacción que sostienen las personas entre sí, especialmente mediante el lenguaje. El psicólogo ruso Sergei Lev Vygotsky, uno de los principales exponentes de este enfoque, propuso que las funciones mentales superiores como la atención, la memoria y la solución de problemas primero tienen lugar en el plano interpersonal y posteriormente a través de los signos, especialmente por medio del lenguaje, se pasa al plano intrapersonal. Para esta corriente, el contexto cultural y social en el que tiene lugar el aprendizaje es determinante. El énfasis se da al complejo entramado de las relaciones interpersonales, al diálogo que sostienen las personas entre sí y en la construcción conjunta de significados y de conocimientos.

Este tercer ciclo analizado por Grabowsky aprovecha las potencialidades de las tecnologías de los ciclos anteriores, así como las de las innovaciones del momento para promover experiencias educativas acordes con los postulados de la teoría que promueven el carácter interactivo y social del aprendizaje. Es a través del diálogo que se negocian significados contrastando puntos de vista y construyendo nuevas interpretaciones de la realidad, incluyendo los contenidos académicos. Con la llegada de la Web 2.0 y las tecnologías de cómputo ubicuas se logró disponer de formas de comunicación sencillas, medios para la construcción conjunta de conocimiento y la reflexión privada o pública, así como la posibilidad de recibir retroalimentación experta.

En el análisis de los ciclos de la relación entre teorías de aprendizaje y TIC destaca la idea de que en cada uno de ellos se ha buscado identificar las cualidades de las distintas tecnologías y su potencial efecto sobre alguna de las variables o factores que influyen en el aprendizaje. Es decir, se ha intentado definir las posibilidades de acción permisibles de dichos desarrollos tecnológicos. Esta idea proviene de los trabajos en el campo de la percepción del psicólogo James Gibson (1986), quien propuso el término *affordance* (ofrecimiento) para referirse a aquello que el medio ambiente le ofrece a los individuos, como por ejemplo, una silla tiene el potencial de servir para sentarse o la perilla de una puerta que indica que debe dársele vuelta para abrirse. Este concepto fue revisado posteriormente por Donald Norman (2013), en el campo del diseño industrial, quien sugirió que la posibilidad de acción o *affordance* de un objeto es una relación entre el objeto y el individuo y existe debido a que el sujeto percibe esa posibilidad de acción.

Para nuestros fines interesa conocer las posibilidades que tienen las TIC de acuerdo con la descripción que hace Norman, pues deseamos identificar los posibles cursos de acción determinados en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. La labor de los equipos de diseño instruccional y de desarrollo de plataformas y modelos didácticos, es establecer la relación entre los tipos de tareas que se realizan en los ambientes educativos, de acuerdo con las creencias acerca de la naturaleza del aprendizaje, y las posibilidades que ofrecen las cualidades de las diferentes TIC.

LAS POTENCIALIDADES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Bates (2015) aborda el tema de la relación entre el aprendizaje y las TIC desde el punto de vista de los medios empleados en la enseñanza. Para este autor las tecnologías por sí solas son inertes hasta que alguien las usa y es cuando asumen la función de un medio para transmitir significados. Añade que los medios suponen una actividad creativa de contenido y/o de comunicación, así como alguien que recibe y comprende el mensaje y las tecnologías que lo permiten (Bates, 2015, p. 197). De esta forma, los textos, los gráficos, el audio y el video constituyen *canales* de medios (en cursivas en original) que sirven para representar la realidad. Al asumir una perspectiva basada en los medios empleados en la enseñanza, Bates incluye a los docentes como un medio adicional, pudiendo ubicar su participación junto con la de otros medios como los textos, la radio, las imágenes, los videos, las animaciones, la televisión, la computación, los simuladores, la realidad aumentada, los mundos virtuales, etc., a partir de distintas categorías de análisis.

Bates analiza los distintos medios con base en sus potencialidades o *affordances* pedagógicas en función de su capacidad para presentar información y para el desarrollo de habilidades, asimismo propone un conjunto de fortalezas y debilidades de cada uno. Distingue lo que cada medio puede aportar a la enseñanza y al aprendizaje, así como la importancia de emplear una combinación de ellos para ampliar las formas de representación de los contenidos y lograr una comprensión más profunda. En parte, esto es consecuencia de los sistemas simbólicos empleados por cada uno para codificar la información y representar los contenidos, es decir, texto, sonidos, imagen fija, imágenes en movimiento, etc. (Bates, 2015).

Los medios, señala Bates, también difieren en su capacidad para representar el conocimiento concreto y abstracto. El lenguaje es el medio más apropiado para representar el conocimiento abstracto, mientras que la televisión o los videos, por ejemplo, lo son para representar al conocimiento concreto.

Todos los medios aportan usos potenciales a la enseñanza y al aprendizaje, pero la computación representa actualmente el medio más efectivo para contribuir a una mejor enseñanza y a un mayor aprendizaje cuando se emplea de forma adecuada. Para el autor la computación se entiende en un sentido amplio y no sólo como la redacción del código. El Internet, dice Bates, es un medio comprensivo que integra al texto, el audio, el video y la computación, así como provee otros elementos como la comunicación distribuida y el acceso a múltiples oportunidades educativas. Lo más destacado de la computación como medio para promover el aprendizaje es la interacción que permite con el usuario final. El estudiante puede ahora llevar a cabo actividades de diferente tipo y nivel taxonómico dentro del propio medio, así como aumentar o cambiar hasta cierto grado los contenidos de la enseñanza. Además, precisamente por la capacidad que se tiene para servir de medio de comunicación entre pares y docentes, es posible apoyar la negociación de significados y construir conocimiento de manera conjunta.

Son muchas las opciones de uso educativo de la computación. Bates destaca las siguientes en cuanto a las posibilidades para presentar información:

- Crear y presentar contenido de enseñanza de una manera rica y variada combinando texto, audio, video y seminarios en web.
- Acceder a múltiples recursos educativos a través de Internet.
- Crear y presentar animaciones y simulaciones.
- Estructurar y gestionar contenidos mediante sitios web y plataformas.
- Permitir a estudiantes comunicarse de forma síncrona y asíncrona con el docente y otros alumnos.
- Proveer a estudiantes rutas de aprendizaje alternas mediante sistemas adaptativos.
- Presentar exámenes que se califican de manera automática y proveen retroalimentación inmediata.
- Permitir a estudiantes crear y entregar trabajos escritos y multimedia mediante los e-portafolios.
- Crear mundos virtuales (2015, p. 244).

Por otra parte, Bates propone que la computación permite desarrollar habilidades como las siguientes:

- Desarrollar y probar la comprensión de contenido mediante exámenes en línea.
- Desarrollar códigos y otros conocimientos y habilidades asociadas con las TIC.
- Desarrollar habilidades para la toma de decisiones mediante simulaciones o mundos virtuales.
- Desarrollar el razonamiento, la argumentación fundamentada en evidencias y la colaboración mediante foros en línea moderados.
- Desarrollar habilidades de comunicación digital.
- Desarrollar habilidades de investigación mediante el uso del método experimental en simulaciones y equipo de investigación virtual.
- Desarrollar habilidades de gestión de conocimiento y de solución de problemas mediante la búsqueda, análisis y aplicación de contenido de Internet.
- Desarrollar habilidades de redacción y de presentaciones orales (2015, p. 245).

La selección final que se haga de los medios y recursos tecnológicos depende de un conjunto de variables y condiciones que deben estar presentes, empezando por el equipamiento, las condiciones y limitaciones para su uso tanto del personal docente como del estudiantado, que deben de ser definidos a partir de los aprendizajes esperados y de la comunidad escolar de forma legítima —a partir del consenso de las y los docentes— y reflexiva con una estructura teórica como la de los saberes digitales propuesta por Ramírez-Martinell y Casillas (2017). Si las condiciones organizacionales y de infraestructura ofrecen el soporte mínimo requerido, la selección de los recursos debe obedecer a criterios pedagógicos que tienen que ver con lo que se quiere enseñar, la forma como se estructuran y organizan los contenidos, la perspectiva teórica asumida por el docente respecto a la enseñanza y los objetivos de aprendizaje del plan curricular correspondiente.

Bower (2008) sugiere un conjunto de posibles potencialidades o cursos de acción que pueden realizarse con las TIC. No obstante, advierte que en todo momento deberá considerarse la relación de los cursos de acción de las distintas

tecnologías, con las actividades de aprendizaje requeridas para lograr la comprensión de hechos, conceptos, procedimientos, estrategias y creencias.

De esta forma el autor propone las siguientes etapas en este proceso:

1. Identificar los propósitos educativos, es decir, qué desea que sus estudiantes aprendan.
2. Proponer actividades pertinentes a los propósitos del aprendizaje.
3. Determinar los tipos de representaciones y las formas de interacción que se requieren para la realización de las actividades de aprendizaje.
4. Identificar las tecnologías disponibles para apoyar los tipos de representación y las formas de interacción requeridas.

De forma similar, Bates sugiere responder las siguientes preguntas a la hora de seleccionar los medios a emplear en un curso:

1. ¿Quiénes son mis estudiantes?
2. ¿Qué contenido se desea enseñar?
3. ¿Cuáles son los logros de aprendizaje deseados?
4. ¿Qué estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje planeo usar?
5. ¿Cuáles son las características pedagógicas de los distintos medios disponibles?
6. ¿Cómo es que diferentes medios pueden servir para presentar el contenido y desarrollar habilidades en los estudiantes?
7. ¿Cuál es la mejor manera de presentar los contenidos del curso? ¿Cómo pueden los medios ayudar en la presentación de contenidos? ¿Qué medio para qué contenido?
8. ¿Qué habilidades deseo desarrollar en el curso? ¿Cómo pueden los medios ayudar al desarrollo de las habilidades del curso? ¿Qué medios para qué habilidad?
9. ¿Qué principios requiero emplear al diseñar material multimedia para lograr su uso eficaz? (2015, p. 245).

De la breve descripción de las teorías del aprendizaje hecha anteriormente, se desprende que si bien se reconoce que actualmente la que tiene una mayor aceptación es el enfoque socio constructivista, esto no quiere decir que tanto la teoría

conductista como la cognitiva no representen aún explicaciones alternas a los fenómenos del aprendizaje. De hecho, podemos observar una relativa coexistencia de los tres enfoques y cuyos preceptos pueden dar cuenta de distintos tipos de aprendizajes y, como lo señala Grabowsky (2009), existe una acumulación de saberes acerca del aprendizaje que se han ido incorporando a lo largo de la construcción de cada teoría que recupera lo útil de aproximaciones anteriores.

Las TIC permiten crear ambientes de aprendizaje que expanden y amplifican las variables y factores que intervienen en este proceso. La interactividad que caracteriza a las TIC favorece el aprendizaje activo, la retroalimentación inmediata, la reflexión del conocimiento y la construcción de nuevos saberes. Las TIC facilitan también a los estudiantes visualizar conceptos difíciles de comprender mediante animaciones y simuladores que permiten la representación de los conocimientos en formatos múltiples (Fanny, Amine y Schroeder, 2014). Asimismo, las TIC permiten el acceso a una enorme cantidad de información disponible en la Web, así como interactuar con otros estudiantes, docentes y miembros de su comunidad local, nacional e internacional con quienes puede colaborar en actividades de interés común, recibir y proveer retroalimentación. Como se ha propuesto en este trabajo, las TIC tienen el potencial de mejorar la educación y los aprendizajes resultantes cuando se emplean con base en los principios que rigen el aprendizaje y en sus ofrecimientos o *affordances*.

CONCLUSIONES

México enfrenta un panorama educativo complejo y adverso. A pesar de los logros alcanzados en la educación básica aún persisten, en ese mismo nivel educativo, grupos poblacionales que no reciben los beneficios de una educación de calidad debido a sus condiciones de marginalidad. La principal causa del bajo aprovechamiento escolar es la pobreza. Se sabe que estudiantes provenientes de escuelas indígenas y comunitarias son quienes obtienen los puntajes más bajos en las distintas pruebas.

Las TIC han ayudado poco a mejorar la calidad de la educación en México. Los resultados de PISA indican que no obstante estudiantes mexicanos realizan activida-

des de matemáticas en la escuela apoyadas por la computación con una frecuencia superior al promedio de la OCDE, resultados de su desempeño son muy bajos.

Por otra parte, el recorte presupuestal al sector educativo en 2017 canceló el programa de Inclusión Digital que consistía en la estrategia de incorporación y alineamiento de las tecnologías al contexto de la Reforma Educativa. El ambicioso programa consideraba los siguientes elementos: desarrollo profesional docente tanto a docentes que recibieron equipamiento como a quienes no, recursos educativos digitales, iniciativas estratégicas, equipamiento de aulas @prende 2.0, conectividad y evaluación, y monitoreo en tiempo real del programa @prende 2.0.

El programa otorgó más de 2 millones de dispositivos entre 2013 y 2016 en 15 entidades federativas, repartidas a estudiantes de 5° y 6° grado de primaria (SEP, 2016b); se sabe poco sobre su influencia en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes beneficiados. Actualmente el Gobierno Federal mantiene en funcionamiento la plataforma @prende 2.0 que contiene recursos que pueden consultarse y emplearse de manera gratuita. Los temas tratados en esos contenidos son muy diversos y si bien permiten la interacción en algunos casos, no se conserva el historial de la actividad y el desempeño de sus usuarios, ni se establece una trayectoria de aprendizaje que vaya de lo simple a lo complejo y, especialmente, no existe un mecanismo que asegure el dominio de cada nivel de competencia.

Con la cancelación del programa de Inclusión Digital quedaron también severamente disminuidas las oportunidades de lograr un uso eficaz de las TIC para promover la mejora de la educación básica.

El uso de las TIC para ampliar las oportunidades de aprendizaje en los niveles medio superior y superior en México es reducido si se contrasta con el tamaño de la demanda potencial. Ya vimos que en el caso de la educación media superior es muy baja la proporción de estudiantes en la modalidad no escolarizada. Para la educación superior, si bien ha crecido moderadamente la matrícula de esta modalidad, sólo representa 14.2% del total. Es decir, que la atención a la demanda de estudios superiores sigue siendo responsabilidad de las instituciones que ofertan programas presenciales y que presentan condiciones limitadas para ampliar su capacidad de atención a dicha demanda. México está lejos de ofrecer opciones de estudios de este nivel educativo comparables a los que ofertan las principales universidades abiertas y a distancia como la Open University del Reino Unido, la Indira Gandhi Virtual University o la Open University of China.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible del planeta son ambiciosos y exigirán compromisos y resultados de todos los países participantes. En cuanto al propósito de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, derivado de la Declaración de Incheon, México deberá redoblar esfuerzos para contribuir a su logro. El país dispone de apenas pocos años para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2017). *Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia en México 2024*. Recuperado de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/PIDESAD.pdf>
- Bates, T. (2017). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: Tony Bates Associates, LTD. ISBN 978-0-9952692-0-0. Recuperado de <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bower, M. (2017). Affordance analysis-matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45(1), 3-15.
- British Educational Communications and Technology Agency. (2004). *A review of the research literature relating to ICT and attainment*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/4151887.pdf>
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes*. Documento de Proyecto. CEPAL/ Unión Europea. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3781/lcw339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Class Central. (2017). *By the Numbers: MOOCs in 2017*. Recuperado de <https://www.class-central.com/moocs-year-in-review-2017>
- Comunidades de aprendizaje digitales en educación superior. (2018). Recuperado de <https://www.codaes.mx/numeralia.htm>
- Fahmy, A., Amine, M., y Schroeder, U. (2014). The State of Video Based learning: A Review and Future perspectives. *International Journal on Advances in Life Sciences*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/adbb/a2031b01cf1dea52cf1dfe181446f151f9ed.pdf>
- Gibson, J.J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, EUA: Erlbaum.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. (2016). *Cuarto Informe de Gobierno*. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/gobierno/4to_informe_gobierno.pdf
- Grabowsky, B. (2009). *ICT as an Enabler for Effective Learning Design: Its evolving Promise*. *International Journal for Educational Media and Technology*. Recuperado de <http://jaems.jp/contents/icomelj/vol3/IJEMT3.13-24.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Mercado, R. (2016). Cursos masivos abiertos en línea: Oportunidad o amenaza. *Universidades* 70, 53-67.
- México X. (2018). *Informe de resultados. Septiembre 30. Plataforma México X*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Informe%20global%20%C3%A9xico%20septiembre%202018.pdf>
- Norman, D. (2017). *The Design of Everyday Things*. Recuperado de <http://www.nixdell.com/classes/HCI-and-Design-Spring-2017/The-Design-of-Everyday-Things-Revised-and-Expanded-Edition.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). Nota País. *Resultados de PISA 2015, México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). Students, computers and learning. Making the Connection. PISA, OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] México. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Ramírez-Martinell, A., y Casillas, M. A. (Coords.). (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Veracruz, México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Ruíz, G., Díaz, Y., Rueda, D. (2018). Estrategias de retención para abatir la deserción en educación superior en línea. En: Trangay, G. y Ruíz, G. La educación superior en los subsistemas de educación superior, avances y propuestas.

- Cd. de México: UNADM. Recuperado de http://www.repositorio.unadmexico.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/114/1/La_educacion_a_distancia_UnADM_L4.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015). *Servicio Nacional de Bachillerato en Línea “Prepa en Línea-SEP”*. Infografía. Recuperado de http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12160/1/images/Prepa_Linea_SEP_2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016a). *Proyecto Piloto: México X. Primer Informe de Resultados 2015-2016*. Cd. de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016b). *Aprende 2.0. Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. Recuperado de http://www.dee.edu.mx:8080/piad/resource/ap20/NUEVO_PROGRAMA_PRENDE_20.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].(2015a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. Resumen. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015b). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Tercer estudio comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

VII. FORMACIÓN NORMALISTA Y REESTRUCTURACIÓN DEL MERCADO LABORAL

ZULEYKA LUNAGÓMEZ RIVERA
MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO

INTRODUCCIÓN

En la historia del sistema educativo mexicano, desde los inicios de la escuela pública, se ha dado prioridad a la atención de la cobertura del servicio de la educación primaria, sin importar (mucho) si el personal que se contrata para ello cuenta o no con un perfil adecuado a las necesidades de formación de la niñez y la juventud.

En el siglo XIX la educación era concebida como “uno de los derechos del ser humano” como un poderoso instrumento de transformación del hombre y la sociedad, además de considerarse responsabilidad del Estado brindar instrucción, además de proporcionar los medios, el tiempo y la obligación para adquirirla (Simón Rodríguez 1771-1854).

Es con la promulgación de la Constitución de 1857 que se formaliza el derecho a la educación básica como un privilegio, obligando al Estado a ofrecer el servicio educativo y por lo tanto a maestros que se hicieran cargo de ello, por lo que en la penúltima década del siglo XIX se crearon las Escuelas Normales, iniciando así su legado de contar con la misión exclusiva de formar maestros.

Luego de una larga tradición, en la que el mercado laboral para la docencia en educación básica daba preferencia a personas egresadas de las Escuelas Normales públicas, con la Reforma Educativa 2013, específicamente con la Ley del Servicio Profesional Docente, las personas egresadas de instituciones de Educación Normal

dejaron de ser consideradas por la Secretaría de Educación Pública como las mejor preparadas para su asignación directa.

La Reforma Educativa 2013 confirmó los concursos nacionales públicos de oposición para el nuevo ingreso a plazas vacantes de docentes; la diferencia con los que se iniciaron en el 2008¹ es la ampliación de la convocatoria para aspirantes que cuentan con otros perfiles profesionales vinculados a la educación y que proceden de otras instituciones de educación superior para acceder a nombramientos como docentes en educación preescolar y primaria (SEV, 2017).

Nuestro país se encuentra en un cambio de sexenio presidencial con el que se ha anunciado la cancelación de dicha reforma, pero aún se desconoce la política que se prevé para la atención de las necesidades del sistema educativo, particularmente el que se referirá al reclutamiento de maestros y maestras de nuevo ingreso; por lo que con la finalidad de abonar al análisis de alternativas en este capítulo se ofrece un recuento histórico de este tema. Este trabajo tiene como antecedente la ponencia que presentamos en el congreso de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica (AFIRSE) 2018, realizado en la Ciudad de México (Lunagómez y Casillas, 2018).

En la primera parte de este texto se propone una perspectiva histórica en la que se ha elegido examinar las normas y prácticas administrativas que regulaban la asignación de una plaza docente, haciendo un recorte histórico desde 1821 hasta el 2018, con el que hemos logrado identificar cuatro modelos de reclutamiento y comprender las razones por las que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la decisión de otorgar prioridad a quienes egresaban de Escuelas Normales en la asignación de plazas vacantes para la educación básica.

Respecto a la Reforma Educativa 2013, en la segunda parte del presente capítulo se analizarán los logros y riesgos no calculados con la instauración de la Ley

¹ En agosto de 2008 se realizó el primer Concurso Nacional Público de Oposición para ingresar al Sistema Educativo Mexicano, producto de la Alianza por la Calidad Educativa pactada entre la SEP y el SNTE el 15 de mayo del mismo año. El concurso convocó a egresados de instituciones de educación superior y formadoras de docentes, tales como: Escuelas Normales y de Estudios Superiores, Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Educación Superior (IES) de las diversas especialidades de acuerdo a las plazas puestas a concurso. En este último caso, en el estado de Veracruz se convocó a egresados de otras IES que tuvieran estudios de Licenciatura en Psicología o Psicología Clínica para obtener plazas de Psicólogo en el nivel de Educación Especial o con estudios de Licenciatura en Pedagogía o en Ciencias de la Educación para concursar por una plaza docente en Educación Telesecundaria (SEP, 2008).

del Servicio Profesional Docente a fin de evaluar los procesos actuales para el reclutamiento de profesores de educación básica.

PRIMERA PARTE. MODELOS DE RECLUTAMIENTO DE MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Uno de los rasgos que definen la historia de la profesión magisterial en México es “la actitud gubernamental hacia la profesión docente” (Arnaut, 1993, p. 15), por lo que para comprender en profundidad las formas de contratación de maestros de educación básica, se identifican cuatro modelos de reclutamiento sustancialmente diferentes según el contexto político nacional, algunos coincidentes con periodos presidenciales y tendencias partidistas, determinando así la evolución del sistema educativo mexicano.

En la Tabla 1 se presenta una categorización inicial sobre cada uno de los periodos que se identificaron y sus respectivos modelos, posteriormente se caracteriza al contexto en el que se ubican cada uno de ellos. Se trata de una propuesta de periodización que busca hacer observables los modelos de reclutamiento al trabajo docente, con el propósito de historiar los procesos y comprender en ese contexto histórico las reformas contemporáneas.

Compañía Lancasteriana, recibió en 1842 por parte del gobierno, la dirección de instrucción primaria de toda la república considerando que su método de enseñanza mutua bajaba el costo de la educación (Estrada, 1973).

Las autoridades municipales no solicitaban formación especializada para ejercer la docencia, por lo que les otorgaban licencias a maestros lancasterianos o particulares e incluso eran contratados directamente por padres y madres de familia. El reconocimiento del magisterio se encontraba en debate sobre considerar su función como un trabajo o una profesión, sobre su marco jurídico y sobre el tipo de organizaciones que debía formar; esta inconsistencia conceptual sumada a las distintas reformas que regulaban las relaciones entre el Estado y sus trabajadores, ubicaba administrativamente a docentes en los puestos más bajos (Arnaut, 1998).

Tabla 1

Modelos de reclutamiento de maestros para la educación básica en México

Periodo	Nombre del Modelo	Descripción del modelo de reclutamiento
1821-1920	Sin regulación de perfil profesional	<p>Asignación directa de una vacante docente, sin normativa nacional que la condicionara a un perfil profesional específico.</p> <p>Los gobiernos estatales instauran la práctica política de contratar preferentemente a normalistas con título y cuando la demanda educativa los rebasaba, contrataban a cualquiera que estuviera dispuesto a trabajar como docente.</p>
1921-2000	Regulación corporativa SEP-SNTE- PRI	<p>El reclutamiento de docentes se ve centralizado bajo el control del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la aplicación de Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado se regula la asignación y administración de plazas como una tarea compartida con sindicatos magisteriales, principalmente con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).</p> <p>Este reclutamiento además responde a una relación corporativista entre el Gobierno Federal y liderazgo del SNTE para que el partido político que llegó a la presidencia en 1921 permaneciera 80 años en el poder, el Partido Revolucionario Institucional (PRI).</p>
2001-2013	Regulación competitiva	<p>Responde a un modelo económico neoliberal para la formación de capital humano en términos empresariales, por lo que está vinculado con la competitividad para el empleo.</p> <p>En este periodo se ubica el primer concurso nacional –no obligatorio– para la asignación de una plaza de nuevo ingreso y para el caso acceder a estímulos económicos, se establece un sistema de promoción horizontal, en donde los maestros participan de forma voluntaria e individual.</p>
2013-2018	Regulación con evaluación obligatoria	<p>El reclutamiento para el nuevo ingreso a plazas se realiza exclusivamente a través de un concurso abierto y obligatorio, cuyo único instrumento es un examen de opción múltiple, su resultado determinará si el aspirante es “idóneo” o “no idóneo” para acceder a una plaza docente, aunque sin garantía de contar con un nombramiento de permanencia definitiva en el empleo.</p>

Nota: elaboración propia a partir de Arnaut (1998), López (2013) y Ramírez (2016).

MODELO SIN REGULACIÓN DE PERFIL PROFESIONAL (1821-1920)

Durante los primeros años que siguieron a la Independencia, la instrucción elemental estaba a cargo de particulares y corporaciones civiles y eclesiásticas. La Compañía Lancasteriana, recibió en 1842 por parte del gobierno, la dirección de instrucción

primaria de toda la república considerando que su método de enseñanza mutua bajaba el costo de la educación (Estrada, 1973). Entre 1886 y 1910 se fundaron Escuelas Normales para la formación pedagógica de maestros (Arnaut, 1998), el Estado centralizó la autorización de licencias o títulos para ejercer la profesión, los gobiernos federal y estatal aumentan su participación reguladora; por lo que estipularon contratar preferentemente a profesores normalistas titulados, así que los primeros egresados de las Escuelas Normales, una vez que contaran con sus documentos oficiales se les asignaba una plaza, al igual que otras personas que aceptaran desempeñarse como maestros en las escuelas que así lo requirieran.

Este periodo de alrededor de cien años, atravesado por guerras, invasiones, revoluciones e inestabilidad política no hacen posible casi ninguna regulación, el periodo termina con la definición de las Escuelas Normales como el *espacio* para la formación de los futuros docentes.

MODELO DE REGULACIÓN CORPORATIVA SEP-SNTE-PRI (1921-2000)

Los 16 presidentes de México que se desempeñaron en este periodo, de casi 80 años de duración, pertenecieron al mismo grupo político, el Partido de la Revolución Institucional (PRI), antes Partido Nacional Revolucionario y Partido de la Revolución Mexicana. A partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 se centraliza el reclutamiento masivo de maestros rurales y la dependencia del servicio de educación primaria rural de todo el país, además de continuar con la fundación de Escuelas Normales, pero ahora rurales.

En 1943 se fundó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y entre 1963 y 1980, se configuró un marco jurídico que favoreció la participación de los sindicatos de trabajadores federales en la asignación de plazas a través de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE).

En este periodo se contaba con una alta escasez de maestros cuando la SEP debía extender con urgencia el servicio de educación primaria en zonas rurales, por lo que no solicitó ninguna formación pedagógica para ingresar al servicio docente –más que 4 años de primaria. Además, se enfrentó a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal, pues consideraban que en los estados ya se contaban con sistemas escolares mejor organizados. La comunidad

normalista de la época se oponía al reclutamiento masivo de maestros rurales sin ninguna formación pedagógica al considerar que atentaban contra la educación pública (Arnaut, 1998). A pesar de ello, se asentó durante estos 80 años como una costumbre la preferencia de egresados normalistas para la asignación de plazas de nuevo ingreso.

Entre 1933-1935 el presidente Lázaro Cárdenas del Río concede a los dirigentes de cuatro grupos magisteriales que –además se disputaban el control sindical nacional– los más altos puestos en la SEP, esta acción siembra el primer antecedente de una relación de “administración compartida” entre el Estado y las organizaciones sindicales que representaban al magisterio.

En 1942 con el presidente Manuel Ávila Camacho al frente, se agruparon a todos los trabajadores de la educación básica en un sindicato único a través de la firma de “un pacto de unidad” entre el Gobierno Federal y los líderes más afines al régimen, este acontecimiento es el principal antecedente para la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La relevancia de este acontecimiento reside en que el SNTE nace bajo el régimen del gobierno vinculado al Partido de la Revolución Mexicana –ahora denominado PRI–, el cual ya se conducía con la aspiración de mantenerse en el poder; por lo tanto, dicha organización sindical nace como un aliado del presidente con movilizaciones electorales a favor del partido oficial, y a cambio comenzó a recibir el control del funcionamiento administrativo del sistema educativo en general. De esta manera, la alianza corporativista entre el sindicato magisterial mayoritario del país y el gobierno se establece durante éste y varios periodos posteriores. En esa época y de acuerdo con Lyoll (2011), México instaura un corporativismo sindical autoritario, donde “las variables son impuestas desde arriba por estados autoritarios o dictatoriales” (p. 4).

A partir de 1963 se conformó un marco jurídico que fortaleció la relación corporativa SEP-SNTE-PRI en la administración de plazas magisteriales, pues las normas del Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión de 1941 fueron actualizadas con la LFTSE del apartado B del artículo 123 constitucional, en la cual se reconoce la relación laboral entre los titulares del Estado y los trabajadores a su servicio, por lo que la asignación de una plaza vacante dejó de ser “libre” para los titulares de las dependencias y quedó sujeta a Comisiones Mixtas de Escalafón; así en el Capítulo II, Art. 47 de la misma ley, estipulaba que cada

dependencia contará con un escalafón, para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores y autorizar las permutas (DOF, 1963).

En correspondencia, el artículo 54 admite que: “En cada dependencia funcionará una Comisión Mixta de Escalafón, integrada con igual número de representantes del titular y del sindicato, de acuerdo con las necesidades de la misma Unidad [...]” (DOF, 1963, p. 9). Además, en el artículo 57 se decreta que los titulares –en este caso, la SEP– pone a disposición de dicha comisión las vacantes de plaza, que a la letra dice:

Los titulares darán a conocer a las Comisiones Mixtas de Escalafón las vacantes que se presenten dentro de los diez días siguientes en los que se dicte el aviso de baja o se apruebe oficialmente la creación de plazas de base (DOF, 1963, p. 9)

En 1980, a través de una adición al artículo 62 de la citada ley, los sindicatos aumentan su nivel de participación, quedando de la siguiente manera:

Art. 62.- Las plazas de última categoría de nueva creación o las disponibles en cada grupo, una vez corridos los escalafones respectivos con motivo de las vacantes que ocurrieren, y previo estudio realizado por el Titular de la Dependencia, tomando en cuenta la opinión del Sindicato, que justifique su ocupación, serán cubiertas en un 50% libremente por los Titulares y el restante 50% por los candidatos que proponga el Sindicato. Los aspirantes para ocupar las plazas vacantes deberán reunir los requisitos que para esos puestos, señala cada una de las Dependencias (DOF, 2014, p.2).

El SNTE para ese entonces, contaba con el triple de membresía de “empleados de base” en la administración pública federal y de los estados en comparación con el resto de los sindicatos de empleados de otros gremios, representando al 95% del personal de la SEP, mientras que en el resto de la administración pública su promedio no rebasaba el 50% (Arnaut, 2013).

En 1988 bajo un ambiente político de fraude electoral, el PRI nuevamente se impone en el poder ejecutivo con Carlos Salinas de Gortari. El movimiento magisterial de 1989 de la CNTE demandaba democracia sindical dentro del SNTE, que tenía como dirigente vitalicio desde hacía 16 años a Carlos Jonguitud Barrios, por lo que el presidente lo destituye e impone a la también militante priista Elba

Esther Gordillo Morales como nueva secretaria general de dicha organización (Homero, 2013).

Durante el mismo periodo presidencial se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual la federación descentraliza los servicios administrativos y de infraestructura para la educación a los estados, lo cual significó además delegar la creación de plazas y contrataciones, así como las relaciones laborales entre trabajadores y gobiernos estatales (López, 2013).

La relación de lealtad política entre SEP-SNTE-PRI tuvo continuidad durante el periodo presidencial subsecuente con Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000), por lo tanto, la operación administrativa de la educación se compartió fehacientemente entre estos tres elementos para mantener el régimen político, en detrimento de las necesidades de mejora o derecho laboral de las y los maestros y del servicio educativo en general.

MODELO DE REGULACIÓN COMPETITIVA (2001-2013)

El contexto histórico que define a este modelo, con 12 años de duración, se caracterizó por la firma del Compromiso Social por la Calidad Educativa, con el cual la SNTE reafirmó su alianza política con el Gobierno Federal para desarrollar estrategias que implicaban actividades proselitistas, doctrinarias y políticas, imponer pruebas estandarizadas a nivel nacional para todos los escolares de la educación básica; así como apoyar una reforma curricular basada en el enfoque por competencias que fortalecía la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales.

Durante este periodo, el Gobierno Federal continúa sus alianzas con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y se aprueba la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para alinear la enseñanza en ese nivel con los parámetros de dicha organización. Lo cual consolidó la perspectiva de demostrar la competencia profesional para acceder a estímulos laborales o económicos.

La alternancia partidista en el Poder Ejecutivo puso al SNTE en una posición de incertidumbre, ya que al inicio de su periodo presidencial Vicente Fox –militante del Partido Acción Nacional (PAN)– había alentado el ejercicio autónomo del

magisterio nacional bajo nuevas reglas del juego entre la SEP y el SNTE (Loyo, 2006) y había formado parte del grupo San Ángel junto con Elba Esther Gordillo. Sin embargo, conforme avanzó el sexenio la SEP y el SNTE lograron el acuerdo político que permitió continuar con el proyecto neoliberal para la educación; las normas establecidas en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado continuaron vigentes, así que el sindicato nacional junto con sus delegaciones estatales aún contaban con el consentimiento gubernamental para el manejo discrecional –casi siempre corrupto– en la asignación de plazas o puestos directivos y administrativos en el sistema educativo federal y estatal.

Posteriormente, con el presidente panista Felipe Calderón Hinojosa, el Programa Sectorial de Educación 2007-2011 estuvo alineado con la Alianza por la Calidad de la Educación pactada por la SEP y el SNTE en 2008, en congruencia directa con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –que data de 1992 pactado por el entonces presidente priista Carlos Salinas de Gortari– para alcanzar la meta de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes tal y como lo miden la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés); además bajo esta misma perspectiva, la SEP firma el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010).

En consonancia, se implementa por primera vez el Concurso Nacional Público de Oposición para el Ingreso al Servicio Educativo Nacional en el 2008, donde el título y la cédula profesionales de las Escuelas Normales dejaron de ser un requisito de acceso automático a una plaza, que podía ser por nueva creación o jubilación; además la SEP y el SNTE eran los responsables de dictaminar los resultados, suprimiendo criterios escalafonarios de promoción docente y sin respetar el artículo 57 de la LFTSE; así que la selección en realidad fue elitista y la corrupción por la venta de plazas aumentó (López, 2013).

El concurso convocó a egresados de diversas instituciones, tales como: Escuelas Normales y de Estudios Superiores, Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Educación Superior de las diversas especialidades de acuerdo a las plazas puestas a concurso (SEP, 2008); sin embargo no logró ser obligatorio y en el plano de los hechos, los sindicatos magisteriales continuaron con la anuencia de las autoridades educativas para hacer un manejo discrecional, y por tanto en esa

época una plaza podía heredarse a un familiar, sustituirlo temporalmente e incluso venderla, sin restricción del perfil profesional correspondiente.

MODELO DE REGULACIÓN CON EVALUACIÓN OBLIGATORIA (2013-2018)

La Reforma Educativa del 2013 emerge de un acuerdo político denominado Pacto por México (SRE, 2012), suscrito por el Presidente de República y dirigentes de tres partidos políticos, Acción Nacional (PAN), Revolucionario Institucional (PRI) y Revolución Democrática (PRD).

En su primer mensaje a la nación el presidente, bajo el argumento de que el progreso del país depende del capital humano, declaró que:

Con esta reforma educativa [...] habrá reglas claras y precisas, para que todo aquel que aspira ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor, lo haga con base en su trabajo y sus méritos [...] dejará de haber plazas vitalicias y hereditarias en el Sistema Educativo Nacional [...], también incluye la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que identificará de manera objetiva e imparcial, las necesidades de mejora de maestros, directores, supervisores, escuelas y autoridades (Peña Nieto, 2012).

A tan sólo dos meses de haber iniciado el sexenio, como resultado del Pacto por México, el poder legislativo federal aprobó por decreto la reforma el 26 de febrero del 2013. Durante ese periodo no se dio a conocer con precisión un diagnóstico oficial que respaldará las iniciativas presidenciales; entre la opinión pública prevalecía la idea de que la reforma se aplicaba porque el magisterio nacional no tenía la preparación que se requería para que sus estudiantes destacaran en las pruebas de conocimiento nacionales o internacionales; que personal docente se integraban al ámbito laboral gracias a la compra o herencia de plazas, y que sus logros económicos se debían más a presiones sindicales que a méritos profesionales. La velocidad del proceso de aprobación de la reforma que consideró modificaciones al artículo 3° constitucional y a la Ley General de Educación dio un mensaje de imposición (Ramírez, 2016).

En comparación con los modelos de reclutamiento que anteceden al instaurado con la Reforma Educativa 2013-2018, los cambios son radicales y más significativos por sus consecuencias en el mercado laboral, los principales de ellos son:

- a) Eliminar la facultad compartida con la que contaban los Titulares de las dependencias y los sindicatos magisteriales para la designación libre en partes iguales (50%) de las plazas de nueva creación, tal y como se dispone en la LFTE de 1963 y que continúa vigente para todos los demás trabajadores al servicio del Estado, por lo que se acota considerablemente la participación de las organizaciones sindicales. De acuerdo con el artículo 33 de la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente los sindicatos sólo “serán informados del inicio de los procesos de Promoción y recibirán facilidades para la realización de tareas de observación” (DOF, 2013, p. 8).
- b) A través del artículo 7, fracción III, aspecto a, de la nueva ley, la tarea de “La evaluación para el Ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan” (DOF, 2013, p. 9) se le otorga únicamente al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como un organismo autónomo de la Secretaría de Educación Pública.
- c) En el artículo 21 de la citada ley, refiere que para los concursos se utilizarán perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de ingreso sean definidos por la SEP y aprobados por el INEE (DOF, 2013). En este sentido, las convocatorias públicas abrieron la oferta a perfiles profesionales relacionados con el ámbito de la educación, poniendo en un mismo nivel de competitividad a egresados de Escuelas Normales, Universidades Pedagógicas, Institutos de Educación Superior y Universidades en general.

La revisión pormenorizada de cada modelo permite reconocer que el comportamiento de la asignación de plazas a normalistas dependía de la oferta y la demanda, de tal suerte que, si había una alta demanda, entonces a personas egresadas de las Escuelas Normales –con título profesional– se les otorgaba

automáticamente una plaza definitiva y si ésta se reducía, no todos los normalistas alcanzaban a ingresar al servicio en el año de su egreso. Es por ello que se puede afirmar que cuando era urgente la necesidad de ampliar la cobertura de la educación básica, la Secretaría de Educación Pública siempre contrató personal para cubrirla, dispensando la falta de título profesional de alguna Escuela Normal.

Por otra parte, también se puede valorar que, si la población de niños decrece, la demanda de maestros se reduce, y las posibilidades de seleccionar a los mejores, aumenta; es decir que la relación entre la demanda y el mercado laboral debe ser también motivo de estudio.

A pesar de que las Escuelas Normales continúan teniendo como misión la formación específica para la educación básica, se desconocen datos o evidencias documentadas que puedan confirmar su labor, no hay estudios respecto a cómo son las prácticas docentes de quienes egresan de una Escuela Normal en comparación con los de otros perfiles profesionales para identificar áreas de oportunidad a partir de cuales se ofrezcan alternativas de mejora o se confirmen sus fortalezas. Un estudio que describa las prácticas educativas que desempeñan quienes hayan sido seleccionados a través de un examen de conocimientos como efecto de la Reforma Educativa 2013-2018 permitiría reconocer si otras formaciones profesionales aportan significativamente a la mejora de los aprendizajes de estudiantes que asisten al preescolar, a la primaria o la secundaria.

SEGUNDA PARTE. EL RECLUTAMIENTO DE DOCENTES CON LA REFORMA EDUCATIVA

Estos cambios una vez que se pusieron en marcha, tuvieron diversas consecuencias que se pueden valorar en logros y riesgos no calculados para el mercado laboral (Tabla 2). Desde el año 2013 la educación pública cuenta con una Reforma Educativa que tiene como meta principal mejorar la calidad de la educación para elevar los resultados en el aprendizaje de las y los niños que cursan la educación básica, tomando como referencia a los estándares de diversos programas internacionales que se han dedicado a medirla, tales como: el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), el Laboratorio Latinoamericano de

Evaluación de la Calidad (LLECE) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica 2016); pero además bajo la premisa de que la calidad del aprendizaje depende exclusivamente del profesorado, a pesar de que no se contó un diagnóstico que permitiera conocer lo que la investigación educativa ha aportado al respecto.

Tabla 2
Principales logros y riesgos no calculados con la Reforma Educativa 2013-2018

Cambios	Logros	Riesgos no calculados SNTE	Riesgos no calculados CNTE
a) Eliminar la participación bipartita (SEP-sindicatos) en la asignación de plazas.	Los sindicatos corporativistas y corruptos dejan de tener acceso a la administración discrecional de las contrataciones, evitando el ingreso de personal docente sin título profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Perdieron la capacidad de otorgar el derecho de promover a sus agremiados que contaban con trayectorias docentes destacables. • No respetaron el orden de prelación de las listas de resultados de los exámenes de ingreso para la asignación de plazas, a pesar de que los resultados del examen ya son públicos. • No hubo suficiencia de plazas de nueva creación para su asignación posterior a los concursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuyen las posibilidades de promoción de sus integrantes que no cuentan con título profesional. • Su oposición a los resultados del examen de ingreso y asignación de plazas fue de manera poco prudente. • Las plazas no fueron suficientes y la promoción posterior disminuyó, lo que causó conflicto entre los miembros.
b) Hacer obligatoria la evaluación para el ingreso al SPD.	El proceso de la evaluación le corresponde a un organismo autónomo del corporativismo entre SEP-SNTE, lo que limita las posibilidades de corrupción.	<ul style="list-style-type: none"> • Los perfiles y parámetros que se integran no están presentes en los perfiles de egreso de los planes de estudio de todas las Instituciones de Educación Superior para garantizar la idoneidad del docente de nuevo ingreso. • Los perfiles de egreso de las Escuelas Normales no fueron actualizados en tiempo y forma con los perfiles que serían evaluados para acceder una plaza. • Los mecanismos para la evaluación no alcanzaron a recuperar los conocimientos y habilidades que sólo se pueden valorar a través de la observación de la práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • No todos los miembros de la CNTE cubren los requisitos del perfil docente de nuevo ingreso y de egreso en los planes de estudio de las IES.
c) Perfiles y parámetros preestablecidos por la SEP	La determinación de parámetros asegura una evaluación objetiva.		

Nota: elaboración propia a partir de López (2013) y Ramírez (2016).

En esta reforma y desde su formulación se restringió el poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en relación a la asignación de plazas para el nuevo ingreso o la promoción laboral de las y los maestros, bajo la convicción política de que los mecanismos para ello debían transparentarse y combatir así la corrupción en su administración. La opinión que ponderó en esta decisión política fue la de un organismo no gubernamental denominado *Mexicanos Primero*, conformado por representantes del sector empresarial y simpatizantes al proyecto neoliberal que venía conformándose desde dos décadas anteriores en México.

Tal y como se puede identificar en su publicación titulada *Ahora es cuando. Metas 2012-2024*, dicho organismo hace una crítica respecto a que el poder ejecutivo ya no contaba con la rectoría de la educación, pues reconoce que existe en las decisiones del Gobierno Federal “el predominio de la política electoral y de reparto de beneficios clientelares, por encima de la auténtica política educativa [...] dejando al corporativo sindical la administración real de aspectos sustantivos” (Mexicanos Primero, 2012, p. 28-29).

Este organismo, además propuso el diseño de “programas de promoción de la formación docente, dirigida a grupos que tradicionalmente no ingresan al magisterio” (Mexicanos Primero, 2012, p. 34). Sin embargo, no proporcionaron evidencias de casos exitosos en donde este criterio de incorporar profesionales con dominio en ámbitos de conocimiento de las ciencias duras eran los que se necesitaban para mejorar el aprendizaje en la educación básica.

Tales recomendaciones se concretaron en la Reforma Educativa 2013-2018 la cual quedó conformada por cinco líneas de acción: 1) la constitución del Servicio Profesional Docente para una nueva regulación de plazas laborales, eliminando la intervención sindical en la asignación y administración de éstas, 2) el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las instituciones educativas, 3) el combate a la desigualdad de condiciones escolares, 4) la reforma curricular y materiales educativos, 5) el fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales.

Respecto a la primera línea de acción, la cual refiere al tema en cuestión, se promulgó la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), la cual regula el ingreso, promoción y permanencia del personal docente y directivo de la educación básica y media superior; a través de su artículo 24 se modifica el criterio gubernamental de dar preferencia a la formación normalista:

Artículo 24. En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (2013, p. 13).

Esta iniciativa, que se expresa a través de las convocatorias estatales, permite que a partir de 2013 cualquier persona que cuente con licenciatura o título universitario pueda concursar por una plaza docente en la educación básica.

Entre las reacciones de la sociedad en general ante esta modificación se identifican dos posiciones: a) quienes defienden la Reforma Educativa por imponer a la evaluación obligatoria como mecanismo para elegir a las y los mejores maestros, por ser los únicos responsables de los malos resultados educativos y descalificar la calidad de la educación normal (Calderón, 2013; Guevara Niebla, 2017; Mexicanos Primero, 2013); y b) aquellos que rechazan la Reforma Educativa por sus afectaciones en el ámbito laboral y la falta de reconocimiento del servicio educativo como un acto contextualizado y multifactorial que requiere además de un docente con preparación profesional específica, de un trabajo colaborativo con la comunidad y las autoridades educativas para la mejora de sus estudiantes (CNTE, 2013; Gil, 2018; Ramírez, 2016; Rockwell, 2017; entre otros).

En opinión de Ramírez (2016) la Reforma Educativa invirtió demasiado en la recuperación del control administrativo de las plazas, así como en sus mecanismos de evaluación docente y descuidó sobre todo el mejoramiento de la formación inicial de profesores. Este hecho lo considera paradójico por “invertir grandes esfuerzos en el diseño y sostenimiento de un dispositivo correctivo –la evaluación del desempeño– y no emprender una política potente que garantice una buena formación inicial de profesores” (p. 94).

EL MECANISMO DE LA EVALUACIÓN PARA EL PERSONAL DE NUEVO INGRESO

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), con la Reforma Educativa 2013-2018, se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, para cumplir con la tarea de principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La tarea específica de integrar el instrumento para la evaluación las realiza en coordinación con el Consejo Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) de la SEP y la organización civil denominada Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Posterior a la primera aplicación de la evaluación docente del 2014, el INEE reconoció que la práctica docente es compleja y no puede evaluarse sólo a través de exámenes, aunado a ello se cuenta con un estudio de investigación independiente realizado por Civera (2017) y que se divulgó a través de la ponencia titulada: “Miradas a la práctica docente en primaria” en la cual se abordan resultados preliminares de un estudio cualitativo en el que se comparan los resultados obtenidos por docentes de educación primaria en la evaluación de su desempeño docente con los resultados de su práctica educativa y el análisis de las condiciones del contexto en el que laboran. Lo destacable de este trabajo es que los datos se recogieron a través de la observación de su práctica, aspecto que las evaluaciones nacionales instauradas por la Reforma Educativa 2013-2018 no realizan.

Entre los aspectos que se examinan en esta investigación está la forma en que el profesorado planea su enseñanza, cómo suele organizar sus clases, qué actividades realiza y qué materiales utiliza, cuáles son sus objetivos, cómo se relaciona con sus estudiantes, les involucra en las actividades y les evalúa. También se examina la forma en que los maestros se relacionan con sus colegas y autoridades y las condiciones escolares y locales en que trabajan.

Las conclusiones preliminares dicen que hay una escasa correspondencia entre los niveles que las y los profesores tuvieron en la evaluación de desempeño con el examen único de conocimientos y con los que obtuvo el equipo de investigación a través de la observación de su práctica educativa. Estos avances preliminares, a pesar de ser en el ámbito de la educación primaria, representan el principal

antecedente al problema a tratar en este trabajo, por ser un estudio comparativo entre el resultado del examen y lo observado en las prácticas docentes.

Finalmente, durante el Seminario *La Reforma Educativa: avances y desafíos. Sesión 1. La evaluación docente*, organizada por el INEE, la Mtra. Ana María Aceves, Coordinadora Nacional del Servicio Profesional Docente de la SEP, presentó un balance de las evaluaciones aplicadas en el periodo 2014-2017, destacando que en los concursos de ingreso, quienes egresan de las normales obtienen mejores resultados que postulantes de otras instituciones de educación superior, incluso de las Escuelas Normales privadas, ante estos hechos cabe la pregunta de los motivos de que estos últimos no logren resultados idóneos.

CONCLUSIONES

De acuerdo al recuento histórico aquí expuesto, el criterio acuñado en la designación de plazas de que “para ser maestro y candidato preferencial a obtener una plaza laboral en la educación básica, debía ser egresado de una Escuela Normal”, fue construido por el mismo Estado mexicano desde las últimas décadas del siglo XIX, bajo el principio de homogeneizar la formación docente para contribuir a la unidad nacional y centralizar la instrucción pública (Ducoing, 2004). Recordemos que, como en muchísimos otros países, las Escuelas Normales se crearon entonces para institucionalizar la formación de maestros para la escuela primaria y posteriormente para la educación preescolar, educación especial, educación física y educación secundaria.

En ese contexto, las reformas de 2013-2018 representan una profunda ruptura en las maneras de reclutamiento de docentes de la educación nacional, que confrontan una tradición consolidada de más de cien años y un acuerdo fundado para considerar que la formación de docentes debe realizarse en instituciones especializadas.

Por lo tanto los mecanismos de ingreso al servicio profesional docente instaurados con la Reforma Educativa, no necesariamente garantizan la elección de docentes que cuenten con el perfil profesional idóneo para desempeñar la labor de la práctica educativa en la educación básica.

El ingreso a la docencia con base en los concursos de oposición que se llevaban a cabo, no garantizaba la elección de docentes que cumplieran el perfil idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se demanda en el nivel básico.

Desde el año 2000, durante los últimos tres sexenios ha ocurrido una sistemática ofensiva contra el magisterio nacional y las instituciones formadoras de docentes. Muchas escuelas normales están en el abandono o sujetas a serias restricciones presupuestales. Es previsible que la incertidumbre continúe si se deroga la llamada Reforma Educativa, pero es legítimo preguntarse qué sucederá con los mecanismos de ingreso al trabajo docente, pues sería regresivo otorgar de nuevo el poder de contratación al (los) sindicato(s) y descuidar los criterios y procedimientos que han contribuido a criterios académicos y transparentes.

En el mismo sentido, es necesario preguntarse por los efectos laborales, pero sobre todo académicos de docentes contratados en el sistema educativo nacional que no disponen de una formación especializada para la docencia, que no egresaron de las normales.

BIBLIOGRAFÍA

- Anexos ISD-30-F e ISD-30-E Veracruz. Examen para el Ingreso al Servicio Docente 2008-2009. (2008). Recuperado de http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD08/docs/at2008/at_ver1.pdf
- Arnaut, S. A. (1998). *Historia de una profesión: Maestros de educación primaria en México. 1887-1993*. México: SEP.
- Arnaut, S. A. (2013) Notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado. *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Campa, H. (2013, febrero 26). Abril de 1989, cuando Salinas empoderó a Elba Esther. *Revista Proceso 2166*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/334746/abril-de-1989-cuando-salinas-empodero-a-elba-esther>
- Civera, C. A. (2017). Miradas a la práctica docente en primaria (*Memoria Electrónica XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2350.pdf>

- Estrada, D. T. (1973). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842. *Historia Mexicana*. 22 (4), 494-513. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>
- Gil Antón, M. (2108, febrero 3). No es verdad, señor secretario. *Revista Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/no-es-verdad-senor-secretario/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Seminario. La Reforma Educativa: avances y desafíos. Sesión 1. La evaluación docente*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=qt6CdY5hWQU&list=PLEfeh51CWK7b_83pZpG7DqEUTRjdlWbro&index=2
- Jacques A. (1990). Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica. (AFIRSE). Alençon, Francia.
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Diario Oficial de la Federación. México, 28 de diciembre de 1963. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_orig_28dic63_ima.pdf
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Diario Oficial de la Federación. México, 15 de enero de 1980. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_ref12_15ene80_ima.pdf
- Ley del Servicio Profesional Docente. 11 de septiembre de 2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Lloyd, M. (2011). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del Estado? En De la Serna y H., J. M., I. Matesanz y R. S Méndez. (Coords.), *La historia latinoamericana a contracorriente* 5 (pp. 313-345). Recuperado de https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mlloyd/Lloyd_CorporativismoSindical.pdf
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El cotidiano*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Mexicanos Primero. (2012). *Ahora es cuando. Metas 2014-2024*. Recuperado de http://mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_de_mexicanos_primero/AhoraEsCuando2012-2024MetasWEB.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2011). *OCDE Watch. Amsterdam: OCDE*. Recuperado de <https://www.oecdwatch.org/lineas-directrices/ocde>

- Ramírez, R. R. (2016). *Reforma en Materia Educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*. Cd. de México, México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008). *Convocatoria para Nuevo Ingreso al Servicio Docente. Ciclo Escolar 2008-2009*. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/transparencia/convocatoria/convocatoriaEXAMENPARANUEVOINGRESOAL-SERVICIODOCENTE.pdf>
- Secretaría de Educación de Veracruz [SEV]. (2017). *Convocatoria para el Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Ciclo escolar 2017-2018 COIEB-A*. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Veracruz.pdf>

SEMBLANZAS

AMANDA CANO RUÍZ | mandy_caru@hotmail.com

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Coordinadora y líder del Cuerpo Académico Contextos, actores educativos y didácticas específicas. Candidata a investigadora nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Académica de la BENV y del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas (S.C.). Líneas de interés: lengua escrita e incorporación de TIC.

LYDIA ESPINOSA GERÓNIMO | lydiaespinosageronimo@yahoo.fr

Maestra en Formación de Profesores en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos por el CREFAL. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Integrante del Cuerpo Académico Contextos, Actores Educativos y Didácticas Específicas. Actualmente es académica de la Unidad de Estudios de Posgrado en la Especialidad en Docencia Multigrado de la BENV. Líneas de interés: estudios socioculturales sobre la escuela y didácticas especializadas, procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales, y prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural.

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL | esalarcon@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Colaboradora del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Actualmente trabaja en la Dirección General de Desarrollo Académico de la UV. Líneas de interés: sujetos de la educación, específicamente sobre experiencias y trayectorias escolares de estudiantes universitarios y procesos de formación.

ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ | rociolopez@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Integrante del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: uso de las tecnologías digitales y trayectorias juveniles.

DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ | nadhernandez@uv.mx

Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra (España). Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Candidata a investigadora nacional

del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Líneas de interés: prácticas letradas (digitales) en contextos académicos y vernáculos.

CINTIA ORTIZ BLANCO | cintiaortiz@hotmail.com

Actualmente cursa el Doctorado en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga (España). Maestra en Educación por la Universidad de Georgia (Estados Unidos). Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de México. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Líneas de interés: procesos tutoriales en la formación del profesorado y práctica docente: concepciones y representaciones sociales.

MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO | mcasillas@uv.mx

Doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Maestro en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Licenciado en Sociología por Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 2. Líneas de interés: políticas en educación superior, sociología de las universidades y de los universitarios, historia institucional, TIC en la educación superior.

ALBERTO RAMÍREZ-MARTINELL | albramirez@uv.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster (Inglaterra). Maestro en Ciencias de la Computación y Medios de Comunicación por la Universidad de Ciencias Aplicadas (Alemania). Ingeniero en Computación por la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciado en Humanidades por la Universidad del Claustro de Sor Juana (México). Integrante del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1. Líneas de interés: tecnología educativa, diseño de estrategias y herramientas digitales educativas, y TIC para el desarrollo.

JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO | juaortega@uv.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Inteligencia Artificial y Licenciado en Informática por la UV. Coordinador del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Investigador y coordinador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1. Línea de interés: trayectorias escolares.

JEYSIRA JAQUELINE DORANTES CARRIÓN | jeysira@hotmail.com

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación con Especialidad en Evaluación de Instituciones Educativas por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la UV. Integrante del Cuerpo Académico Género y Cultura. Investigadora del Centro de Estudios de Género de la UV. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT,

Nivel 1. Líneas de interés: representaciones sociales, *cyberbullying*, violencia escolar y reforma educativa.

LAURA OLIVA ZÁRATE | loliva@uv.mx

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Maestra en Psicoterapia Infantil Gestalt y Licenciada en Psicología por la UV. Integrante del Cuerpo Académico Psicología y Desarrollo Humano. Investigadora del Instituto de Psicología y Educación de la UV y docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1. Líneas de interés: análisis y diseño de interacciones sociales en ambientes institucionales

ELSA ANGÉLICA RIVERA VARGAS | erivera@uv.mx

Doctora en Educación por el Colegio de Estudios de Iberoamérica. Maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la UV y en Educación Preescolar por la BENV. Integrante del Cuerpo Académico Psicología y Desarrollo Humano. Investigadora del Instituto de Psicología y Educación de la UV. Líneas de interés: violencia en el noviazgo, *cyberbullying*, autoestima, la imagen corporal, desarrollo humano, la pérdida y la muerte.

RICARDO MERCADO DEL COLLADO | rmercado@uv.mx

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Maestro en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana. Integrante del

Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad. Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV. Líneas de interés: planeación, operación, evaluación de sistemas educativos a distancia y uso educativo de las TIC.

ZULEYKA LUNAGÓMEZ RIVERA | zulylunago@hotmail.com

Actualmente cursa el Doctorado en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga (España). Maestra en Docencia Universitaria por la Universidad Iberoamericana (Puebla-Golfo). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Integrante del Cuerpo Académico Formación del profesorado: Educación, Cultura y Sociedad. Líneas de interés: mercado laboral para docentes de educación básica.

ÍNDICE

Prólogo	9
JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO	
Presentación	11
ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ, DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ Y MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO	
I. Repercusiones de la reapertura de una escuela rural	17
AMANDA CANO RUÍZ Y LYDIA ESPINOSA GERÓNIMO	
II. Cuatro miradas del alto rendimiento académico: voces de jóvenes universitarios	43
ESMERALDA ALARCÓN-MONTIEL, ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ Y DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ	
III. Los retos del docente novel en sus primeros años en la profesión	65
CINTIA ORTIZ BLANCO	
IV. Los saberes digitales del profesorado del Área Técnica de la UV	83
MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO, ALBERTO RAMÍREZ-MARTINELL Y JUAN CARLOS ORTEGA GUERRERO	

V. Fenómeno del <i>cyberbullying</i> en estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen	105
JEYSIRA JACQUELINE DORANTES CARRIÓN, LAURA OLIVA ZÁRATE Y ELSA ANGÉLICA RIVERA VARGAS	
VI. Contribución de las TIC al acceso y la mejora de la calidad de la educación en México: Respuesta a la Declaración de Incheon	123
RICARDO MERCADO DEL COLLADO	
VII. Formación normalista y reestructuración del mercado laboral	145
ZULEYKA LUNAGÓMEZ RIVERA Y MIGUEL A. CASILLAS ALVARADO	
Semblanzas	165

Esta obra es coordinada por integrantes del cuerpo académico “Educación, Cultura y Sociedad” del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Es el resultado de la colaboración entre distintas entidades de la Universidad y tres cuerpos académicos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (Contextos, actores educativos y didácticas específicas; Formación del profesorado: Educación, cultura y sociedad; y Psicología y Desarrollo).

Está integrado por siete trabajos que abordan diferentes temáticas, teorías, metodologías, contextos, niveles y actores educativos, los cuales ofrecen pautas para reflexionar sobre avances y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad: reapertura de escuelas rurales; estudiantes de alto rendimiento académico; docentes noveles; saberes digitales; *cyberbullying*; calidad de la educación y uso de las TIC; formación normalista y mercado laboral.