



VOCES EDUCATIVAS

Directorio UPN

Rectoría UPN

Rosa María Torres Hernández

Secretaría Académica

María Guadalupe Olivier Téllez

Secretaría Administrativa

Karla Ramírez Cruz

Dirección de Planeación

Benjamín Díaz Salazar

Dirección de Difusión y Extensión Universitaria

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez

Dirección de Unidades

Maricruz Guzmán Chiñas

Fomento Editorial

Mildred Abigail López Palacios

Consejo Editorial de la UPN Unidad 213

Comité revisor

Alicia Juana Sánchez Solís

Hilda Camarillo Fuentes

Pablo Campos Arriaga

Rossana Ramírez Martínez

Mercedes Leticia Mora Morales

Diseño gráfico

Karla Joselin Jinez Angel

Sitio web

Óscar Iván Romero Tecua

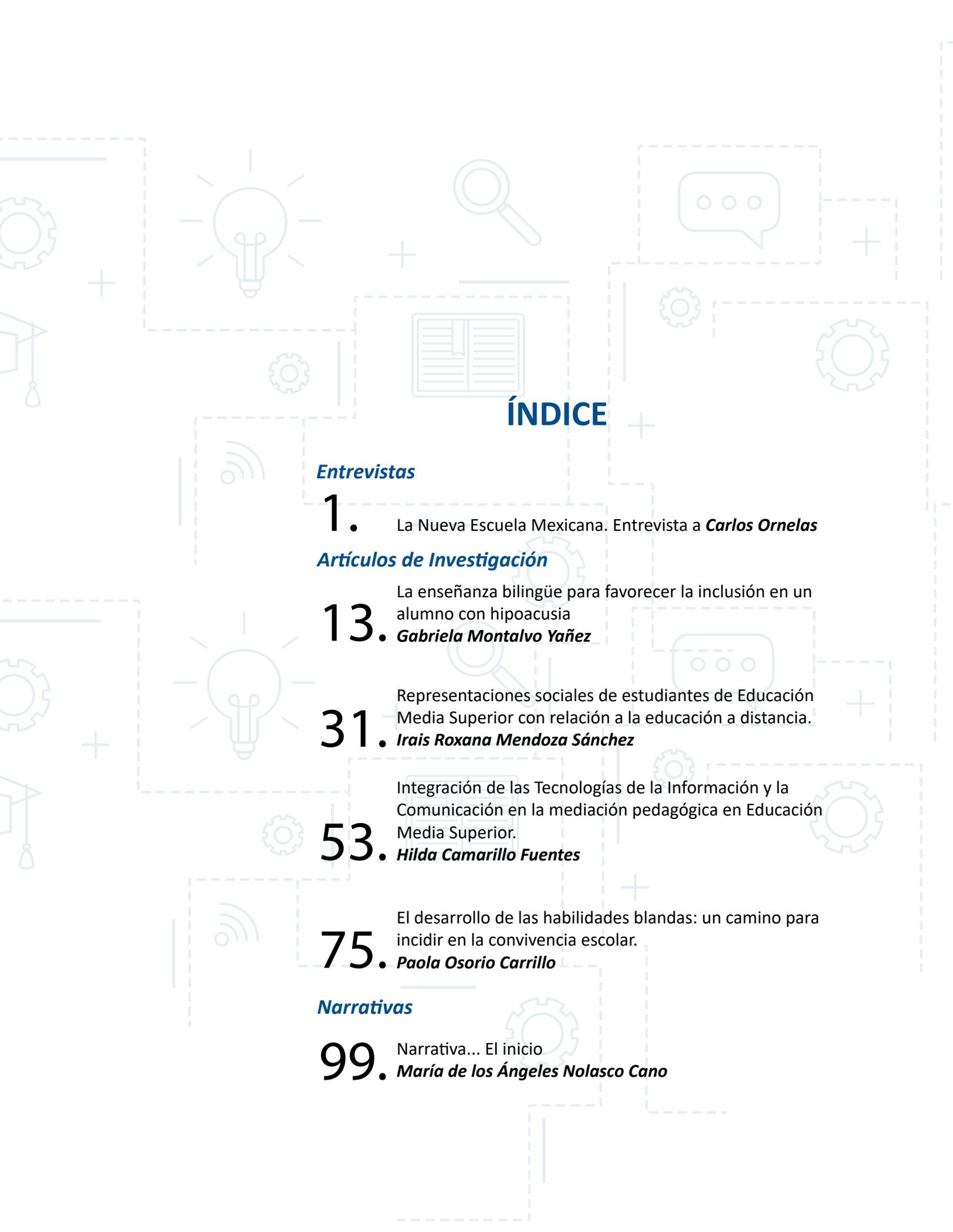
Dirección de la UPN 213 Tehuacán

Andrés Jaime López Cid

Editor de la Revista

Heriberto Yañez Castillo

revista@upn213.edu.mx



ÍNDICE

Entrevistas

- 1.** La Nueva Escuela Mexicana. Entrevista a **Carlos Ornelas**

Artículos de Investigación

- 13.** La enseñanza bilingüe para favorecer la inclusión en un alumno con hipoacusia
Gabriela Montalvo Yañez

- 31.** Representaciones sociales de estudiantes de Educación Media Superior con relación a la educación a distancia.
Irais Roxana Mendoza Sánchez

- 53.** Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la mediación pedagógica en Educación Media Superior.
Hilda Camarillo Fuentes

- 75.** El desarrollo de las habilidades blandas: un camino para incidir en la convivencia escolar.
Paola Osorio Carrillo

Narrativas

- 99.** Narrativa... El inicio
María de los Ángeles Nolasco Cano

PRESENTACIÓN

Hace 44 años se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por decreto presidencial, con la finalidad de formar profesionales de la educación, en licenciatura y posgrado, para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general.

La Universidad, basada en sus principios, proyecta su función social hacia la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México. Con una apropiada valoración de las aportaciones de la tradición pedagógica nacional, promueve la innovación educativa mediante programas que articulan la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

El objetivo de la UPN es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, así como constituirse en una institución de excelencia para la formación de maestros. Cumple con las funciones académicas de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria. Estas funciones guardan entre sí una relación de permanente equilibrio, de acuerdo con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional.

De esta manera es como la UPN Unidad 213 Tehuacán, en cumplimiento con las funciones

sustantivas de la universidad, presenta la Revista *Voces Educativas* 213, como una publicación periódica que considera para su difusión artículos de investigación, resultados de intervención, reseñas críticas, narrativas y entrevistas a referentes del campo de la educación.

En este primer número de la revista se presentan los siguientes artículos: El desarrollo de las habilidades blandas: un camino para incidir en la convivencia escolar; La enseñanza bilingüe para favorecer la inclusión en un alumno con hipoacusia; Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la mediación pedagógica en educación media superior; y, Representaciones sociales de estudiantes de educación media superior en relación con la educación a distancia. Además, se agrega una entrevista con Carlos Ornelas sobre la Nueva Escuela Mexicana y una narrativa docente.

Finalmente, he de mencionar que este trabajo surge de bastantes ideas y elementos. Por esta razón, agradezco a mis compañeros académicos, a los administradores y diseñadores de este número de la revista institucional de la UPN

Unidad 213 Tehuacán. Es evidente la satisfacción de este equipo editorial, y no es más que el reflejo de su esfuerzo, dedicación y constante trabajo. Así, reconozco que podemos hacer las cosas de forma coherente, con excelencia y, sobre todo, con armonía de equipo en la Universidad Pedagógica Nacional y de manera interinstitucional con las universidades e institutos de investigación nacionales e internacionales que poco a poco iremos sumando al proyecto.

María Gloria Ortega Muñoz



Entrevistas

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ENTREVISTA A CARLOS ORNELAS

Entrevistado: Carlos Ornelas

Entrevistador: Juan Carlos Andrade Castillo

Síntesis curricular

Carlos Ornelas, Profesor de Educación y Comunicación, reconocido como investigador de política educativa. A lo largo de su carrera ha sido autor o compilador de 13 libros, ocho monografías (informes de investigación o ensayos extensos), 41 capítulos en libros colectivos, 30 artículos en revistas especializadas (las extranjeras con arbitraje riguroso, así como varias de las mexicanas), más de 75 artículos de divulgación, ensayos bibliográficos y reseñas, y de 25 informes de investigación de circulación restringida. Su área de investigación es la política educativa. Sus obras tratan temas como la descentralización, federalismo, asuntos sindicales, educación superior, equidad, justicia y libertad.

Durante su formación, ha sido becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

(CONACYT) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en sus estudios de posgrado y fue el primer mexicano que obtuvo el Doctorado en Educación en la Universidad de Stanford, en 1980. Se posicionó como miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Comparative and International Education Society. Tiene el reconocimiento como Investigador Emérito. Recibió el W. G. Walker Best Paper Award de la MCB University Press de Inglaterra, por su artículo: "Politics of Educational Decentralization in Mexico". Actualmente se desempeña como catedrático en la Universidad Autónoma Metropolitana en Xochimilco.

Entrevista Sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

JCA.- Doctor Carlos Ornelas, le damos las gracias por parte de la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 213 Tehuacán por esta oportunidad que nos brinda para conocer, de mejor manera, la Nueva Escuela Mexicana, el proyecto educativo de Andrés Manuel López Obrador. Me parece que hay muchas preguntas y creo que menos respuestas en torno a qué nos depara la implementación de los nuevos programas, del nuevo marco curricular y de este nuevo proyecto que se llama Nueva Escuela Mexicana (NEM).

CO.- Muchas gracias por la invitación, es un placer estar con ustedes de nuevo, saludos a los colegas de la UPN de Tehuacán y sus alrededores.

JCA.- Desde su perspectiva ¿Cuál es el estado actual del debate en materia educativa en México? ¿Cómo es el ambiente?, ¿Qué temas se están debatiendo?

CO.- El ambiente está denso, muy tenso a partir de ciertas declaraciones. Primero del Presidente y luego del señor Marx Arriaga. Recordarás que en marzo del 2021 anunció que se iban a tirar 18 nuevos libros de texto para iniciar en agosto de ese mismo año escolar, inmediatamente hubo revuelo por la imposibilidad de los tiempos y además quería que los autores no cobraran por su trabajo.

¿Y por qué tanta prisa? Y el Presidente lo defendió después de una ceremonia en honor a Zapata, en Puebla, el 10 de abril de ese año. Dijo algo así parecido: “¿Que por qué se cambió? Ya está bueno, ya basta de estar viendo esta historia donde se quite el civismo, donde no se mencionan los grandes héroes nacionales como Hidalgo, Morelos, Zapata, Juárez... Eso se acabó, hay que cambiarlo, porque quiero que sepan por qué estoy aquí, cómo es que estoy aquí”. Pero la clave de “por qué yo estoy aquí” es una visión muy personalista, es todo centrado en él. Eso no avanzó mucho y en enero de este año surgió el primero de cuatro documentos sobre el cambio del nuevo marco curricular. La Nueva Escuela Mexicana tiene etapas, a pesar de su breve existencia discursiva. La primera, cuando la inaugura el Secretario de Educación Esteban Moctezuma Barragán, quien creó un artificio para armar todo un discurso que no era tan profundo, pero tenía cierta lógica, tenía ideas, era coherente, todo quería amarrarlo ahí y cabildeó para que fuera un Capítulo de la Ley General de Educación, pero se fue él y llegó la maestra Delfina Gómez y el concepto desapareció, ya no era parte del discurso oficial del Presidente. He leído todo lo que ha dicho sobre educación, nunca ha mencionado el concepto de la Nueva Escuela Mexicana, o sea, desapareció, esa fue la segunda etapa.

Sin embargo, ya con estos documentos, en el primero estaba muy claro cuál era la intención, cuál era el comportamiento de la alta burocracia, qué es lo que se esperaba, organizar consultas, que le bajaron o le subieron muchos números, primero un millón de participantes, luego le bajaron a 300 mil, ¿Cuántos serían por estado? Es muy difícil de creer y además las consultas fueron muy bien organizadas por los fieles del sindicato y las autoridades locales, entre otros.

Entonces, el primer documento tiene una diatriba terrible en contra de lo existente: el pasado neoliberal impuesto por el orden global, que nada de la historia en la educación mexicana es de México, excepto el mestizaje y se avienta duro contra el mestizaje reivindicando pueblos originarios. Está correcto, la reivindicación está correcta, los pueblos están marginados, han sido explotados, viven en condiciones de pobreza extrema desde hace mucho, no es nuevo pero lo reivindica y hubiera estado bien la reivindicación. Sin embargo, se avienta contra el mestizaje y eso es una creación biológica y cultural, al decir cultural se avienta contra Vasconcelos, que en otra parte del documento lo elogia, pero si recordamos que Vasconcelos es quien creó la idea del mestizaje cultural, la raza cósmica, pero Vasconcelos lo plantea de una forma

muy positiva, nosotros tenemos antecedentes de prehispánicos, de Europa, de Asia, de África, de todas partes y esta raza cósmica pone a dialogar a Quetzalcóatl con Prometeo y con Buda, de donde tenemos esta concepción universal de la raza cósmica, y es donde estamos todos los mexicanos y todos los latinoamericanos. La raza cósmica era más universal, es contra el mestizaje. Y dice que va a hacer un ejercicio de soberanía cognitiva y justicia curricular, no entendí nunca lo que quiso decir. El segundo documento ya habla nada más del cambio curricular.

El segundo momento ya cambia el orden, empieza con un nuevo Plan de estudios, porque “cómo vamos a tener un nuevo currículo si no hay nuevo Plan de estudios”, eso era parte de la crítica. El segundo documento de fines de abril, fechado el primero de mayo, pone nuevo Plan de estudios y Marco curricular, le baja el tono a la diatriba pero no lo abandona y puntualiza más el conocimiento tradicional, el conocimiento de los pueblos originarios, de las minorías y las comunidades, que es igual o más importante que el conocimiento que se establece en las escuelas y, además, lo lanza queriendo elevar la nueva visión idílica del magisterio. Los insulta porque dice que a lo largo de la historia no han hecho más que reproducir lo que viene del exterior, que son

algo así como monigotes del imperialismo, por eso ahí es cuando surge la otra parte que es clave: el énfasis en descolonizar la parte ideológica, de la descolonización de las conciencias y de la cultura, ir contra la glorificación, pero contra todo el pasado.

En el trayecto lo ratifica en el tercer documento de versión final. Se va contra todas las iniciativas pedagógicas que han llegado a México, empezando desde la Nueva Escuela, no la NEM, sino la de Francisco Ferrer Guardia que tuvo mucha influencia en los 1920, en la educación rural mexicana con las ideas que estaban circulando, el individuo competente con imaginación y lleno de cultura, con sus cuatro rasgos rescatables porque se basaban en los clásicos, e incluso, aunque no lo cita, también está John Dewey presente con la cuestión de la existencia. Incluso, si lo vemos aquí también está presente, porque hay que meterle experiencia de la vida a las escuelas, pero va más allá, es una ideología comunalista, de acuerdo, el nombre no existe, lo puse para compararlo con otra *ista*, comunista, socialista, una idea comunalista, donde la comunidad vale la pena y lo que se hace en la escuela está mal porque viene del exterior, es el monopolio, la hegemonía de quién sabe qué tendencia, pero se avienta contra la nueva escuela, contra la parte dominante, memorística, el conductismo, el

constructivismo y el enfoque por competencias.

El tercer documento rescata cosas del constructivismo y lo casan, retóricamente, en el documento. El matrimonio suena lógico entre el constructivismo y las ideas de Paulo Freire, pero le agarra grano porque Paulo Freire decía que los adultos aprenden, que la gente aprende de la comunidad, que hay que sacar de la conciencia y que los maestros, que los educadores, aprenden de los educandos y los educandos de los educadores. Pero, él hablaba de educación de adultos y fuera de la escuela, este tipo de educación no es para la escuela, criticaba mucho la educación bancaria que es el conductismo, pero lo saca de contexto, pienso yo, con el ánimo de legitimar que estamos del lado correcto, pero desde la naturaleza de Freire, al mismo tiempo que establece en una cita textual “que la escuela se sumerge en la comunidad y que se enseñe lo que marca la comunidad”, es decir, el centro de la educación ya no va a ser el aula, sino la comunidad, y el conocimiento de los maestros va a ser insuficiente, va a ser inconveniente para lo que tengan que aprender de la comunidad. Sin embargo, van a hacer nuevos libros de texto, nuevo plan de estudios, están lo de las fases, cambiarlo a cuatro áreas, lo cual no tiene problema. En el gobierno de Echeverría se hizo, pero lo traslada de esa manera y es

donde falla la lógica que se está estructurando.

El cuarto documento, que ya es oficial, el que le da una base normativa, es donde la NEM vuelve a resurgir, porque los tres documentos anteriores eran de trabajo y, si bien como dice Thomas S. Popkewitz, la política educativa es un conjunto de intenciones, estos propósitos, una estructura de comportamientos receptores que los que las están proponiendo las reformas y una esencia normativa, entonces las dos primeras estaban, aunque no muy organizadas, pero estaban y no tenían estas cuestiones normativas, lo cual, si quieren poner un nuevo plan de estudios no se puede hacer, entonces sale el Acuerdo secretarial donde ya se pone en juego el proyecto del nuevo Plan de estudios y Marco curricular en el Diario Oficial de la Federación y luego, en un anexo larguísimo, más de 60 mil palabras, casi 214 páginas, que dudo que el maestro al que está dirigido, que es el actor principal, que va a cambiar el mundo, que es el actor educativo, lo lea y que lo entienda, porque lo de justicia curricular, soberanía cognitiva, hermenéutica diatópica, yo no les entiendo, y se pueden citar otros, no sé si tú como maestro le entiendas esos conceptos.

JCA.- Son precisamente conceptos políticos, donde está enfocado la intención de presidencia.

CO.- Pero al Presidente se le entiende, porque usa un lenguaje popular y este lenguaje que viene de autores del sur de América, de autores decoloniales como Boaventura de Sousa Santos. No puedo hacer juicios sobre la calidad de su trabajo, pero lo cita ahí, lo que sí digo es que no entiendo los conceptos y me pregunto si los maestros frente a grupo los entienden. Y cuando el Presidente dice “que los conservadores, los viciosos, todos los neoliberales que están en contra de él y su gobierno, y quieren deshacerlo, y que no es cierto que un montón de cosas que dicen en la prensa”, tampoco le entiendo.

JCA.- Es mucho más difícil comprender lo de soberanía cognitiva, cómo lo entendemos si el conocimiento se construye de diferentes fuentes. La otra pregunta tiene como contexto que en este gobierno se han hecho muchas promesas de mejores condiciones para las escuelas y mejorar la construcción del conocimiento ¿Es factible que la NEM garantice la excelencia en el servicio educativo en cada nivel, modalidad y subsistema?

CO.- Tenemos más de 100 años de historia de la Secretaría de Educación Pública, lo que hemos logrado en términos de aprendizaje sustantivo no es poco, pero con grandes deficiencias, de tal manera que esta cuestión de excelencia está restringida, es para una

minoría, no solo en escuela privada, también en escuela pública, pero no para la generalidad. El régimen de la Revolución mexicana hizo mucho en expandir el sistema educativo en matrícula, en la creación de escuelas, escuelas prefabricadas, el doble turno para que más niños pudieran asistir y aumentar con cierta rapidez la matrícula, la escolaridad de los mexicanos y los años han crecido. Sin embargo, en términos de conocimientos sustantivos y de habilidades para el pensamiento crítico, habilidades abstractas y el manejo del lenguaje, no se diga de la educación para la ciudadanía, estamos muy perdidos.

En un principio el Presidente tenía claro que se tenía que renovar el civismo, porque nunca ha desaparecido, entonces la Formación cívica y ética, dijo “vamos con la cartilla moral y es ahí en donde va a estar el civismo”, en la obra de Alfonso Reyes, que es pequeña. Se dice que se imprimieron 10 millones de ejemplares, pero fue una iglesia la que los iba a distribuir y que les llegó a los niños, a los maestros. He platicado con maestros de educación básica en algunos eventos, ¿A quién le llegó? Y nadie me ha dicho: a mí me llegó, pero cuando estuvo el debate a principios del gobierno en 2019 pues yo lo releí, yo lo leí hace mucho, es una obra de valor literario importante, tiene mucha consistencia. Sin embargo, el enfoque

general, el de los respetos, remata con la fidelidad al Estado revolucionario, el régimen de la Revolución mexicana, y eso es, me imagino, lo que quería rescatar el presidente López Obrador, respeto a los padres, a los ancianos, son los respetos, pero más que nada a “mí”.

JCA.- O al gobierno, a la Cuarta Transformación.

CO.- Sí, pero el presidente lo personaliza, no estoy inventando, él lo personaliza: “están en contra de mi gobierno, hay un complot”. Hoy, en la mañanera (30 de septiembre de 2022), no utilizó la palabra, pero sí dijo que están en contra de su gobierno, que porque quería que encerraran a muchos militares y que no se mete en asuntos judiciales, que no debería meterse porque está contaminando el proceso y entonces todo el mundo va a salir libre, pero bueno es la cosa para contestar lo que me señalaste.

Entonces, en torno a la pregunta de si la Nueva Escuela Mexicana va a poder hacerlo, es muy difícil, la educación tú y yo lo sabemos y cualquier maestro de banquillo lo sabe, es un proyecto de largo plazo, no podemos resolver insuficiencias de un siglo en dos años que le quedan a este gobierno, pero con la retórica que manejó ayer en un webinar del CONACYT el señor Marx Arriaga, es que sí va a empezar, y que los maestros están puestísimos para hacer el cambio. Entonces

es eso, yo me pregunto y ya empieza la parte analítica, pero también especulativa. Si es la comunidad la que va a decir lo que se debe enseñar y que los maestros deben seguir las reglas que les dicten los líderes comunitarios ¿Qué es lo que se va a enseñar en los territorios de la Coordinadora? Digo, ya lo hacen.

JCA.- Michoacán tiene incluso un proyecto educativo.

Sí, ya lo hacen pero ahora sería legal y en lugar de Juárez, Hidalgo y el color guinda, estarían los maestros guerrilleros Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, el Che Guevara, esas serían las imágenes. Dudo que estuviera la imagen del presidente, la Coordinadora ya cortó. Bueno, ya en las comunidades, pueblos, sobre todo en aquellos donde los usos y costumbres todavía prevalecen, donde las mujeres y las niñas no tienen derechos, donde por fortuna cada vez menos, pero recibimos noticias de que se siguen vendiendo a las niñas, las cambian por ganado, por dos o tres cabezas de ganado, en cuanto tienen la primera menstruación las venden, las regalan, las intercambian, no tienen derechos, qué es lo que se enseñaría en las escuelas: que la mujer es un humano de segunda clase.

JCA.- Entonces, es muy difícil que el gobierno de Andrés Manuel cumpla todas las

promesas que ha hecho en torno a la educación.

CO.- Sí y es más, porque es tela gravante. En Estados Unidos, tal vez en otras partes del mundo, pero en Estados Unidos la usan mucho cuando se habla de los políticos que hacen promesas de campaña y dicen “vamos a ver dónde ponen los recursos”, entonces donde pones tus palabras pones los recursos. Entonces, aquí ponen palabras grandiosas muy elocuentes, el Presidente casi no habla de educación, cuando él habla de educación habla de becas, habla de los maestros, habla de las corrientes sindicales, pero el maestro es héroe nacional y tiene derecho a la capacitación y todo lo demás. ¿Dónde está el dinero para eso? Las escuelas normales son las fundadoras del Sistema Educativo Nacional. ¿Cómo está el presupuesto para las escuelas normales? ¿Sabes cuánto le toca a cada maestro, como lo que hicieron en alguna parte para capacitación de los maestros en este año en educación básica? 78 pesos, ¿Cuánto crees el presupuesto para las normales?

JCA.- Ahí creo que bajó, hubo una caída estrepitosa en el presupuesto para las normales con la llegada del Presidente.

CO.- Entonces no cumple. En esta parábola política ¿Cómo mido si un político cumple con sus promesas? Entonces, aquí con las mañaneras, el efecto de que el Presidente es

muy popular, que predomina en la agenda pública, no se nota mucho, pero ahí está, no hay progreso.

JCA.- Y se habló mucho también de la revalorización del magisterio y se sigue hablando, ¿Desde su perspectiva, sí existe esta revalorización?

CO.- En texto sí, desde el Artículo Tercero Constitucional, es una visión romántica y aquí hasta entra otra cosa, generaliza, que está bien porque tiene que ser general y también la ley, pero en la retórica, en la narrativa de la NEM, se hace *tabula rasa*, todos los maestros son héroes. Entonces, yo hice, con base en las averiguaciones que he hecho a lo largo de mi carrera, una tipología de los maestros, considero que hay un buen porcentaje, de educación básica, que hay un buen porcentaje de maestros que son buenos maestros, que cumplen con esta idea del maestro ejemplar, que entra a la carrera por vocación, que se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, que estudia, que se desvela revisando tareas, que platica con los padres de familia, que convive o trata de que otros maestros también hagan bien su trabajo, ellos hacen su trabajo y no se preocupan por el cambio curricular porque se consideran profesionales en la enseñanza y lo son, la mayoría mujeres por cierto.

Habrá otro segmento que va a decir: “bueno, yo le agarro la idea, no reclamo, no protesto

por conveniencia, porque me está reivindicando, ahí sí porque me basifica”. Hay casi 700 mil basificaciones de maestros interinos y si algunas decenas de miles de estos maestros interinos entraron por necesidades de servicio, porque al comenzar el año escolar no había, sobre todo en escuelas multigrado, *ok*, pero muchos otros entraron por las viejas prácticas de que fueron designados por el sindicato, de que heredaron la plaza o pagan por ella y otra de las demandas que hace la Coordinadora es el ingreso automático a los egresados de las normales y ¿Quién controla el ingreso a las normales? Los líderes de las facciones sindicales, entonces es el problema central, que no hay congruencia entre lo que propone, entre lo que dice la ley y lo que se ejecuta, entonces ahora no por la eficacia de propaganda del aparato gubernamental, pero poco a poco cuando esto se desmorone, la gente se va a dar cuenta de que mucho *blablá* y poca sustancia.

JCA.- Y en el nivel superior ¿Cómo han vivido los investigadores del SNI, profesores universitarios, estas propuestas desde el gobierno? ¿Cómo las han sentido?

CO.- Yo no trabajo en educación superior, no por falta de interés, no me alcanza el tiempo, pero si tengo opinión porque es parte también de mi acervo. Qué podemos pensar de un gobierno que quiere encerrar a 31

científicos, qué pensamos de un gobierno que acusa a las universidades de neoliberales y que quiere que entre todo mundo a las universidades cuando también les restringe el presupuesto, que durante la pandemia, que ustedes UPN también lo vivieron, la educación superior se adaptó rápidamente a la educación remota, aprendimos muy rápido, yo ya había dado conferencias y todo, pero nada de practicarlo con mis estudiantes, revisarlo, entonces un tutorial me permitió aprender a usar esta plataforma y la de Classroom, pero a mis estudiantes les parece mejor Zoom, entonces trabajamos mejor Zoom y funcionó. Nos adaptamos, fue muy largo, pero lo pudimos hacer en términos generales.

Las universidades hicieron su mejor trabajo en las condiciones de la mejor manera posible, la deserción no fue tanto, en algunas universidades se aplicaron y fue parte de su presupuesto para apoyar a estudiantes con tabletas para que pudieran estudiar en educación remota, en otras buscando conectividad. En educación básica, lo que hicieron los maestros fue heroico, pero fueron pocos. El problema es que ahí se amplió la brecha de inequidad porque la brecha digital es muy grande, nada más en el 2020, la Unicef calculó que en el sur del país, en Chiapas, Oaxaca, en el Nudo Mixteco, 800 mil niños en el área escolar no recibieron

ningún tipo de atención, no llegaba la televisión, entonces era Aprende en Casa II. Los instructores comunitarios eran de escuelas multigrado y pues no podían ir. Entonces, fueron 800 mil niños de la gente pobre, no tanto de afrodescendientes, ellos son menos.

JCA.- Para ir cerrando ¿Usted cree que este proyecto de la NEM más bien está caminando su propia vereda y no se está alineando a las directrices de los organismos internacionales?

CO.- Es una buena pregunta, no había pensado en ello hasta que me lo mandaste y me puse a verla. No tanto, sí hay rechazo discursivo, pero el examen de PISA (en español Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) se les va a seguir haciendo.

JCA.- ¿No nos podemos zafar de PISA?

CO.- No, es uno de los motivos de rompimiento de la Coordinadora, que quería que se rompiera con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), pero no podemos salirnos de PISA porque somos miembros del club y ahí sí creo que el Presidente lo midió, el no salirse del Tratado Comercial entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC) y de la OCDE, eso va en contra de su gobierno y del país, entonces, hay parte de lo que ya se lee en este documento de 214 páginas. Más allá de

la retórica decolonial, hay partes que recupera mucho de las cuestiones que tiene que ver con la OCDE, como educar a lo largo de la vida, tener consistencia, que sea equitativo, habla de equidad, el concepto de equidad lo maneja la OCDE de una manera y los filósofos de otra, pero esa es la palabra. Entonces, hablan de un sistema equitativo y si en la retórica estamos en contra, pero no se puede cambiar tan rápidamente. Tampoco los organismos multinacionales han podido penetrar todo lo que quisieran, la escuela es una institución sólida, con reglas, rutinas, prácticas establecidas, con una persistencia cultural muy fuerte de relaciones entre maestros y alumnos. ¿Desde cuándo estamos luchando contra el conductismo? Y ahí está, sí cambia por cuestiones externas, pero muy poco y muy lento. Si nosotros lo vemos en términos históricos, la escuela que ya después de varias reformas se estableció en la etapa de la Unidad Nacional, cuando Torres Bodet era secretario de educación, libros de texto gratuito, currículo, que acabó con la jornada de tiempo completo, es la que sigue dominando.

JCA.- Esa reforma es de largo plazo, dominante.

CO.- Es muy dominante. El constructivismo, que tenía buenos fundamentos y abogados defensores, los libros de texto de Echeverría estaban apoyados de esta corriente,

fracasaron, los maestros los rechazaron, en parte porque no se les entendía. En lugar de la oración con sujeto, verbo y predicado, enfatizaron cuáles son los fonemas. No había una capacitación previa del magisterio y al igual con Echeverría, las protestas empiezan ya que está por terminar el gobierno.

JCA.- ¿El magisterio podría, de alguna manera, externar los significados que ha construido en torno a la NEM en estos años?

CO.- Es probable, te decía que no lo hacen, unos por convencimiento, porque están convencidos, porque les gusta el presidente, porque son partidarios del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena), porque están de acuerdo, aunque no le entiendan a lo de soberanía cognitiva, están de acuerdo porque son parte; otros lo hacen por conveniencia, “espero mi basificación y voy a estar aquí”, y esto incluye a los dirigentes sindicales, que no se oponen abiertamente, al contrario, apoyan abiertamente la perspectiva del presidente y todo y ellos van a cambio de ¿Qué?

Ya cambiaron al titular de USICAMM y ahora van contra el USICAMM por todo, que porque no estoy compartiendo el mando como lo tenía con la carrera magisterial, la fase esa de recuperar la rectoría de la educación fue una consigna y lo cumplió en buena medida, mira, los muertos dejaron de cobrar, hablando de casi 60 mil plazas que eran de difuntos, y ya

cuando le hice una entrevista a un líder sindical dijo “es poquito, era una plaza de siete horas, es por humanidad, lo cobra la viuda”. Era un dineral, aviadores, funcionarios de las secretarías de educación de los estados que cobraban de la nómina educativa, los comisionados sindicales que creo que ya regresaron, ya están cobrando otra vez, no lo dicen, no es público, pero creo que ya están cobrando de la nómina educativa, o sea, que eso no lo puedo asegurar, lo digo con mucha cautela. De todas maneras, cuando empiecen a haber cambios, que se les diga a los maestros “vete a preguntar a la comunidad qué es lo que tienes que enseñar”. Si es que se hace, ahí van a empezar las protestas y habrá otro grupo de maestros que sí lo hagan por obediencia.

JCA.- Esa es otra cuestión, la sobrevivencia del sistema.

CO.- “Por qué voy a arriesgarme, a criticar, mejor trato de hacer el trabajo, finalmente voy a hacer lo que sé hacer si es que lo hago”.

JCA.- Y ya para finalizar ¿Cuál es su expectativa de aquí al fin del sexenio en materia educativa?

CO.- A partir de lo que pasó con la reforma de Echeverría en los años 1970, el Acuerdo para la modernización del 92, de la Alianza por la calidad de la educación de Felipe

Calderón y Elba Esther Gordillo, de la Reforma de Peña Nieto, que no todos fracasaron por completo, dejaron ciertos sedimentos, pero ninguna cumplió con las expectativas, entonces puede ser que esta deje un sedimento retórico si repite Morena en el gobierno. De todas maneras, quien quiera que gane, sea la candidata de Morena o algún candidato de la oposición, va a desplazarla, si es de Morena con discreción y tacto, si es de otro partido sin discreción y sin tacto, vamos a la tendencia de que cada gobierno tiene su propia reforma.

JCA.- Sedimentos entonces es lo que esperamos de esta Reforma que se dio muy rápido, nunca cristalizó la Reforma de Peña y se eliminó.

CO.- Y nunca se hizo un juicio sereno de qué ventajas, qué es lo que realmente servía. Ahí le falló al Presidente la máxima de Nicolás Maquiavelo. Maquiavelo aconseja al príncipe ver qué es lo que estaba bien de sus predecesores y hacerlo y mejorarlo, y criticar lo que estaba mal y el Presidente critica todo, “todo estuvo mal”. Entonces, no deja resquicio para decir “bueno, vamos a sostener estas cosas”, y creo yo que es parte de ese problema.

JCA.- Doctor Carlos Ornelas, queremos agradecerle por la participación.

The background features a repeating pattern of light blue icons and dashed lines on a dark blue background. The icons include a lightbulb, a magnifying glass, a speech bubble, a gear, a document, a Wi-Fi signal, and a graduation cap. The dashed lines form a grid-like structure with various shapes and sizes, creating a sense of connectivity and structure.

Artículos de Investigación

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA ENSEÑANZA BILINGÜE PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EN UN ALUMNO CON HIPOACUSIA

BILINGUAL TEACHING TO PROMOTE INCLUSION IN A STUDENT WITH HEARING LOSS

Gabriel Montalvo Yañez

Escuela Primaria Lázaro Cárdenas

gabriel.montalvo.yanez@seppue.gob.mx

Licenciado en Pedagogía

Maestro en Intervención Pedagógica

Recibido: 05/07/2022 Aceptado: 20/10/2022 Publicado: 12/11/2022

RESUMEN

El aprendizaje de una lengua se da a partir de la interacción del individuo con su entorno, siendo de carácter cultural los medios por los que se exprese, pero cuando el ambiente no aporta los elementos necesarios es cuando se presentan las limitantes. El objetivo de este trabajo fue contribuir en el proceso de inclusión de un alumno con hipoacusia en su incorporación a la educación primaria.

Para el diseño de la intervención se recuperó literatura sobre la discapacidad auditiva, la hipoacusia, la lengua de señas y la enseñanza bilingüe, esto para implementar una estrategia que consideró la reflexión en torno

a la inclusión, la alfabetización de una primera y segunda lengua, y la conformación de una comunidad bilingüe-bicultural. Los resultados dan cuenta de la funcionalidad de la enseñanza bilingüe en un espacio bicultural a través del uso balanceado del español y la lengua de señas para favorecer la inclusión.

Palabras clave:

Hipoacusia, Lengua de Señas, Bilingüismo-Biculturalismo.

ABSTRACT

The learning of a language occurs from the interaction of the individual with his

environment, being of cultural nature the means by which he expresses himself, but when the environment does not provide the necessary elements is when the limitations are presented. The objective of this work was to contribute to the inclusion process of a student with hypoacusis in his incorporation into elementary school.

For the design of the intervention literature on hearing impairment, hearing loss sign language, and bilingual education was recovered, to implement a strategy that considered the reflection on inclusion, literacy in a first and second language, and the creation of a bilingual-bicultural community. The results show the functionality of bilingual teaching in a bicultural space through the balanced use of Spanish and sign language to promote inclusion.

Keywords:

Hypoacusis, Sign Language, Bilingualism-Biculturalism.

INTRODUCCIÓN

Como especie se han desarrollado capacidades innatas como la imaginación, la memoria, las emociones, la percepción y el lenguaje, y este último, se ha vuelto el vehículo principal en la transmisión y

preservación del conocimiento. Para lograrlo, es importante considerar que estas capacidades surgen a partir de la interacción del hombre con su exterior, y esto inicia desde que nace y se perfeccionan a lo largo de la vida; también hay que recordar que para adquirirlas y reforzarlas se requiere de los sentidos que funcionan como receptores de la realidad que permiten recuperar la información necesaria para una correcta adaptación.

La ausencia de cualquiera de estos sentidos implicará limitaciones para descubrir y adaptarse, por ello, es necesario que el ser humano sea capaz de reajustar su comportamiento a las necesidades que presente. En este caso, la pérdida auditiva en un niño de cinco años fue el interés principal de la investigación, al considerar que la privación de un sentido y la desatención del mismo por parte de su contexto generó necesidades específicas en el área personal, afectiva, social y de aprendizaje a su corta edad. La investigación se realizó en una escuela primaria perteneciente a un municipio del estado de Puebla.

Al estar inmerso en un contexto donde la información fluye de manera oral y sin detenimiento, y al no poder comprenderla, el alumno generó un estado de aturdimiento sobre su propia realidad, ocasionando así un

auto-aislamiento y una falta de comprensión de él hacia su medio, y de su medio hacia él, lo que limitó la comunicación e interacción entre los involucrados. El alumno se encontraba inmerso en un contexto lingüísticamente incompatible para él, pero con el que necesariamente debía interactuar.

Es importante enfatizar que el ser humano ha desarrollado y perfeccionado el lenguaje oral y escrito como herramientas para la adquisición del conocimiento, pero aquella persona con discapacidad auditiva que no percibe y emite de la misma forma convencional la información que viene del exterior, y que al mismo tiempo no tiene desarrollado otro canal comunicativo-receptivo como puede ser a través de la vista y el tacto, será una persona con muy pocas oportunidades de desarrollarse intelectualmente.

Y esta falta de desarrollo intelectual no se dará porque la persona no tenga la capacidad para comprender lo que sucede a su alrededor, sino porque en el contexto no existen las condiciones para que pueda percibir, reflexionar, comunicar y aprender de manera satisfactoria. Se habla entonces de un mundo incompatible por la incorporación de una persona de la comunidad sorda en una comunidad oyente que no lo comprendía.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con los objetivos establecidos, se requirió el diseño de una estrategia orientada en el uso balanceado de la LSM y el español oral y escrito para promover una comunicación e interacción eficaz en el grupo, y esto desde un enfoque bilingüe-bicultural.

Para Becerra (2008), la propuesta de Bilingüismo y Biculturalismo comprende:

El manejo de la lengua de señas desde edades tempranas, para acceder posteriormente a la lengua escrita. Debiera corresponder a un uso balanceado de ambas lenguas en el aspecto familiar y escolar. Estas propuestas de educación para las personas sordas tienen el interés de incorporarlas a las esferas sociales en las que le corresponde participar, considerando su derecho de utilizar su lengua materna. (p. 112)

Por otro lado, la CONADIS (2009) define el término de Bilingüismo- Biculturalismo como:

Una filosofía de enseñanza bilingüe-bicultural, en la cual las lenguas de señas, que adquieren las personas sordas de manera natural, son consideradas como el medio primario y principal de

comunicación, de enseñanza y aprendizaje. A partir del dominio de esta lengua, las personas sordas aprenden una segunda lengua, es decir, un idioma que se habla en el lugar donde viven. A esto se le ha denominado Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural para el alumno sordo. (p. 54)

Una vez definidos los conceptos anteriores, fue importante recuperar literatura sobre el lenguaje y la lengua de señas para fundamentar la estrategia de intervención.

León (2007) define al “lenguaje como una aptitud/facultad propia de los seres humanos, todos nacemos con la capacidad de desarrollar este instrumento mental, siendo de carácter cultural los medios con los que se expresa” (p. 2). Se habla entonces de la estructuración de convicciones y signos que representan el nacimiento de lenguas o idiomas, y la riqueza en la diversidad de la expresión de estas mismas permite abordar una infinidad de posibilidades en cuanto al intercambio de información e interacción del ser humano.

Por otro lado, Tovar (2001) señala que la lengua de señas es una lengua natural, que posee un léxico y estructura propia que permiten una cantidad infinita de enunciados sobre cualquier aspecto de la realidad o de la

fantasía, y cuya diferencia con las lenguas orales es que se realizan en un espacio tridimensional y utilizan, por tanto, el canal de comunicación viso-gestual.

El problema en la adquisición de la lengua de señas en las personas con discapacidad auditiva recae cuando existe un desconocimiento de la misma, y esto debido a que solo el 5% de las personas sordas nacen en familias sordas, por lo que en el 95% de los casos su medio familiar no es un referente lingüístico que le permita estructurar su lengua, lo que hace que se vea disminuida su capacidad expresiva/comprendida por una falta de estimulación.

Los niños sordos inmersos en un ambiente oyente de referencia, llegan a la edad escolar (5 o 6 años) con una matriz lingüística que no supera, en el menor de los casos, las 300 palabras, mientras que un niño oyente ingresa a la educación formal con 5000 palabras interrelacionadas por múltiples contactos significativos (León, 2007).

Se comprende entonces que existe una desigualdad lingüística entre un alumno sordo y uno oyente, lo que genera a la vez desventajas en distintos ámbitos de la vida de la persona y, además, si estas circunstancias no son atendidas de manera adecuada se podrán generar complicaciones en el desarrollo intelectual que no será

precisamente por condiciones auditivas, sino por la falta de comprensión que exista con su medio.

Ante esta situación, la estrategia de intervención surgió como respuesta al fenómeno educativo que se presentaba, y para ello se requirió de un trabajo pensado, analizado y organizado por parte del docente-investigador. La estrategia consideró el control de la situación por medio de una selección de métodos, estrategias, técnicas, tiempos, espacios y recursos de los que disponía el contexto, con la finalidad de crear oportunidades para el desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje en LSM y español.

La clave para el desarrollo de la intervención partió del concepto de bilingüismo-biculturalismo, y esto debido a que en un principio los modelos educativos hacían muy poca referencia a la atención a la discapacidad auditiva, e incluso este tema era visto desde un enfoque de rehabilitación que desatendía la parte del aprendizaje social, por ello, se repensó la práctica docente para atender a la inclusión en los espacios educativos.

El enfoque que orienta esta intervención parte del bilingüismo que refiere el uso de dos lenguas dentro de un mismo espacio para atender distintas situaciones comunicativas,

y el biculturalismo representa la presencia de dos culturas en un mismo sitio, se habla entonces de la comunidad sorda y la comunidad oyente.

En el caso de la educación de los alumnos sordos se requería el aprendizaje de su lengua materna, por lo que era necesario implementar una estrategia que se centrara en atender a la diversidad, incluyendo así el derecho de las personas sordas en hablar su lengua natural y que, además, recibieran una educación bilingüe para la adquisición de una segunda lengua, que en este caso sería el español.

La estrategia se desarrolló a través de una secuencia didáctica, que Díaz (2013), define como el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del docente de recuperar aquellas nociones previas que los estudiantes tienen sobre un hecho, y esto con la intención de desarrollar un aprendizaje significativo, además de que esta organización se da en tres momentos que contemplan una apertura, un desarrollo y un cierre.

Las actividades de la secuencia didáctica van adquiriendo un grado de dificultad mayor en cada sesión, y esto para que el alumno pueda elaborar, organizar y construir sobre lo aprendido. La intervención tiene por nombre

“Enseñanza Bilingüe”, y contiene fases, temas, propósitos, número de sesión e

instrumentos de evaluación. La organización se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2: Organización de la estrategia de intervención

Enseñanza Bilingüe				
Fase	Tema	Propósito	Sesión	Instrumento de evaluación
Introducción a la Lengua de Señas Mexicana (LSM)	¿Cómo se oye cuando no se oye?	Comprender que el lenguaje adopta múltiples formas, y cada una de ellas permite acceder de un modo distinto al mundo que todas y todos conformamos.	1	Escala estimativa y Carpeta de evidencias
	La dactilología y los ideogramas	Conocer la composición de la LSM como una lengua natural.	2	Escala estimativa y Carpeta de evidencias
	Vocabulario básico	Promover una comunicación e interacción igualitaria en un contexto bicultural.	3	Escala estimativa y Carpeta de evidencias
La enseñanza de una lengua desde la alfabetización	Vocales	Conocer vocabulario de la LSM para la adquisición de una primera y segunda lengua.	4	Escala estimativa y Carpeta de evidencias
	Abecedario		5	
	Colores		6	
	Números		7	
	Escuela		8	
	Días de la semana		9	
	Frutas y verduras		10	
Comunidad bilingüe	La diversidad como parte de lo cotidiano	Difundir material didáctico en señas en la comunidad escolar para promover el uso de LSM y favorecer espacios inclusivos.	11	Rúbrica y Encuesta

Fuente: Elaboración propia

La Enseñanza Bilingüe considera tres fases, que abordan a la discapacidad auditiva desde una mirada reflexiva para sensibilizar al alumnado sobre las dificultades comunicativas y de interacción que se pueden generar, pero a la vez brinda el conocimiento en la alfabetización de una

primera y segunda lengua con temas de interés que promueven un aprendizaje activo, esto con la finalidad de generar espacios de inclusión para el alumno con hipoacusia y los alumnos oyentes, dando por resultado la conformación de una comunidad bilingüe.

METODOLOGÍA

Con el panorama que se presentaba, se abordó el tema de investigación desde un marco metodológico que partió de una mirada reflexiva, buscando promover un cambio significativo desde la práctica profesional de un docente para darle una atención adecuada al alumno con discapacidad auditiva y a su contexto oyente. La investigación se realizó en un aula de primer grado de nivel primaria, escenario en el que inició, se desarrolló y terminó la intervención.

Para esta intervención se optó por el enfoque de la Investigación-Acción, que Latorre (2005) define como la forma en que se describe una “serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo” (p. 23).

Con esto, se puntualiza que esta intervención centró sus acciones en el autodesarrollo profesional del docente, permitiendo en él reflexionar y analizar la pertinencia de su práctica pedagógica en el salón de clases, a través de una serie de pasos que fueron desde la planificación, la acción, la

observación y la reflexión, todo en un proceso cíclico.

Se inició con el diagnóstico como parte fundamental en el proceso de investigación, ya que permite programar acciones concretas y proporcionar un cuadro de situaciones del fenómeno investigado. El diagnóstico debe tener la propiedad de siempre estar abierto a nuevos datos y permitir así nuevos ajustes, es decir, recoger, sistematizar, relacionar, analizar e interpretar la realidad, esto para orientar en la toma de decisiones para saber sobre qué y cómo intervenir.

Es importante recordar que, en palabras de Stake (1999), no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Esto empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio, es decir, pueden recuperarse antecedentes de la situación, conocimiento de otros casos, o las primeras impresiones del investigador, que serán el modo informal en el primer contacto del investigador con el caso. Con el paso del tiempo, estas impresiones se irán perfeccionando o sustituyendo.

El proceso de recolección de datos partió del conocimiento que se tenía de la incorporación de un alumno con diagnóstico médico de hipoacusia bilateral congénita (sordera parcial en ambos oídos al momento

del nacimiento) al nivel primaria, y esta información se recuperó a través de una entrevista informal con los padres de familia antes de iniciar el ciclo escolar 2021-2022, lo que permitió dar cuenta que existían problemas de comunicación y comprensión en el núcleo familiar.

Para complementar la información, dar soporte y enfocar correctamente la

exploración del caso se aplicaron instrumentos de diagnóstico como es la hoja de derivación, el diario de campo, la entrevista semiestructurada y el INDEX. Los datos obtenidos pasaron por un proceso de análisis y reflexión que llevó a identificar el problema, las causas y sus efectos. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Instrumentos de diagnóstico

Instrumentos	Resultados
Hoja de derivación	<p>Resultados de las impresiones del docente-investigador</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno muestra una necesidad de explorar su entorno, revisa el mobiliario del salón de clases, camina entre las mesas de sus compañeros, observa la mecánica del grupo, pero no se involucra. • El alumno no se relaciona con sus compañeros, no se acerca a ellos, solo intenta comunicarse a su manera con el docente para solicitar objetos. • El alumno muestra dificultad para participar en actividades propias de la vida escolar, esto debido a la limitante de no percibir los sonidos del ambiente. • El alumno ve disminuida su capacidad de expresión por no comprender su contexto escolar. • Ante una deficiencia en la audición el canal receptivo que se requiere favorecer por naturaleza es el visual.
Diario de observación	<p>En los diarios de observación se apreciaron conductas de aislamiento en el alumno hipoacúsico y al mismo tiempo una exclusión inconsciente por parte de los alumnos oyentes al desconocer otras formas de comunicación distintas a la oral convencional. La interpretación de los distintos fragmentos de diario se redujo a explicar una falta de comprensión ante la incompatibilidad de dos comunidades lingüísticas en un mismo espacio, por un lado, se presentaba el alumno "N" con discapacidad auditiva y una falta de estimulación en la adquisición de su lengua materna (LSM), ya que no tenía conocimiento sobre ella, lo que afectó su desarrollo intelectual, y esto se manifestó en la falta de expresión de conocimientos básicos que para su edad ya tuvieron que ser abordados (desconocía su nombre en LSM, no identificaba colores, letras del alfabeto dactilológico, números, objetos básicos e indicaciones).</p> <p>Además, la deficiencia en el intercambio de información e interacción con su medio escolar generaba dificultades en el intercambio de símbolos y signos del español y la lengua viso-gestual que él utilizaba para comunicarse, ocasionando que el alumno no comprendiera lo que ocurría a su alrededor, ni fuera comprendido por su exterior. Cabe recalcar que el alumno no habla, y esto no porque tuviera problemas en su aparato fonador, el menor no habla porque sencillamente no escucha.</p>
Entrevista semiestructurada a los padres de familia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos familiares: Los padres tienen el grado de escolaridad de nivel secundaria, tienen las edades de 29 y 30 años, sus ocupaciones son labores del hogar y carpintería, y es una familia de cinco integrantes. 2. Antecedentes: El alumno "N" es el menor de tres hermanos, su proceso de gestación fue de 40 semanas y no presentó ninguna complicación antes, durante ni al final de embarazo según comenta la madre.

3. Historia del desarrollo del menor: Tuvo un crecimiento adecuado, no hubo complicaciones en la parte motriz, en el lenguaje solo emite sonidos, pero no es capaz de formular palabras. En cuanto a la comunicación, en la familia se ha generado un código de señas casero (señas que solo la familia entiende y hace uso para comunicarse), esto debido a que no conocen la LSM en su totalidad y consideraron este mecanismo como único medio para relacionarse con el menor.

4. Historia médica: El alumno cumple con su esquema total de vacunación, no ha presentado ninguna complicación grave en el aspecto de su salud (operaciones, golpes, traumas, no ingiere medicamentos); tampoco se han reportado casos en la familia de alcoholismo, fármaco-dependencia, epilepsia, diabetes, enfermedades venéreas, hipertensión, ni de hipoacusia, en este caso, el menor es el primero en la familia en presentar esta condición.

En el diagnóstico médico no se le hizo el tamiz neonatal auditivo (prueba rápida que permite detectar disminución de la audición). La familia comienza a detectar problemas de audición a partir del primer año, ya que comentan que notaba conductas de desatención en el menor, pues al momento de comunicarse con él de manera oral ignoraba toda señal que se le hacía, con el pasar del tiempo seguía igual y comenzó la preocupación, por lo que se optó llevarlo y valorarlo con un especialista, que a través de pruebas audiológicas (estudio de impedanciometría) llegó a la conclusión de que el menor presenta hipoacusia bilateral congénita (sordera parcial en ambos oídos al momento del nacimiento).

Dentro del plan de atención médica se le recomendó a la familia el uso de un auxiliar auditivo, ya que su audición es de un 10 %. La alternativa fue un implante coclear, que consiste en implantar quirúrgicamente un pequeño dispositivo electrónico debajo de la piel, que permite estimular las terminaciones nerviosas de la cóclea para proporcionar la sensación del sonido a una persona con déficit auditivo. En las pruebas de adaptabilidad que se le hicieron al menor siempre lo rechazó, se quitaba el aparato pues le resultaba incómodo, además, de acuerdo al diagnóstico médico su problema auditivo con el pasar del tiempo lo llevará a una sordera profunda, por lo que la familia optó por descartar el uso del implante y buscar otros medios para comunicarse con él, en este caso fue a través de un código de señas caseras.

5. Ambiente familiar: La estructura familiar se compone de cinco integrantes (padre, madre, dos hermanas de 11 y 9 años, y el menor), la convivencia se describe como muy buena, y en ella la madre es quien se encarga mayormente del cuidado de los hijos y del aspecto educativo.

6. Adaptación social: De manera general, el alumno no ha convivido con gente más allá de su núcleo familiar, en ocasiones se comunica e interactúa a su manera con algunos de sus familiares, pero ellos difícilmente lo comprenden, además, existen diferencias y conductas (puede llegar a ser egoísta, envidioso y grosero con sus pertenencias) que hace que ya no quieran interactuar con él.

7. Aspectos escolares: El alumno no asistió de manera presencial al nivel preescolar, ni tampoco hubo comunicación a distancia durante el periodo de confinamiento por la cepa del coronavirus, por lo que su incorporación al nivel primaria es su primer contacto de manera directa con una institución de educación formal.

Su proceso de incorporación fue complicado, pues al desconocer el espacio y no contar con alguien de confianza en el grupo, el alumno mostraba conductas de tristeza, inseguridad y aislamiento.

Los indicadores más significativos a fortalecer son los siguientes:

- La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
- Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
- El sistema braille, las lenguas indígenas y la Lengua de Señas Mexicana como segunda lengua se vuelve una necesidad para todo el centro escolar (este indicador fue modificado en relación a la investigación).

INDEX

-
- Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
-

Fuente: Elaboración propia

Los resultados demostraron que se presenciaba una falta de comprensión por parte del alumno con discapacidad auditiva hacia su contexto oyente, además, de que su contexto no contaba con las condiciones necesarias para que él desarrollara su lengua materna, que en este caso es la Lengua de Señas Mexicana. A consecuencia de esto, se presentaba una incompatibilidad lingüística de una lengua basada en el aspecto viso-gestual y la lengua oral y escrita del español debido a su desconocimiento por ambas partes.

Se requirió entonces, la planificación de una estrategia de intervención acorde a las necesidades comunicativas del alumno hipoacúsico, pues se debía enfatizar en el desarrollo de otros canales comunicativos distintos al oral convencional, como es el viso-gestual, y para esto, se diseñó como estrategia para favorecer su inclusión la secuencia didáctica “Enseñanza bilingüe” con los siguientes objetivos:

Objetivo general: Incluir al alumno con hipoacusia en las actividades escolares en su

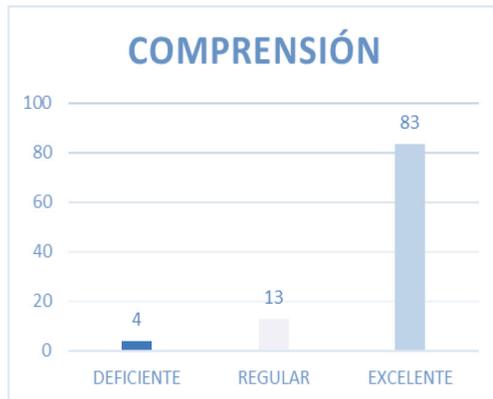
lengua materna e introducirlo a la vez en la adquisición de una segunda lengua que es el español.

Objetivos específicos: (1) Crear un ambiente inclusivo a través de la enseñanza bilingüe en el uso balanceado de la Lengua de Señas Mexicana y el español oral y escrito; (2) Utilizar la LSM en el salón de clases para promover un enriquecimiento cultural y lingüístico; y (3) Fomentar la comunicación e interacción entre el alumno con hipoacusia y los alumnos oyentes para favorecer su inclusión.

RESULTADOS

Cada una de las sesiones se evaluó a través de una escala estimativa con el propósito de identificar el grado de alcance que los estudiantes obtuvieron en relación con los conocimientos, conductas, actitudes y procedimientos realizados. Los resultados de la sesión 1 ¿Cómo se oye cuando no se oye?, son los siguientes:

Tablas 3, 4 y 5: Escala estimativa Sesión 1

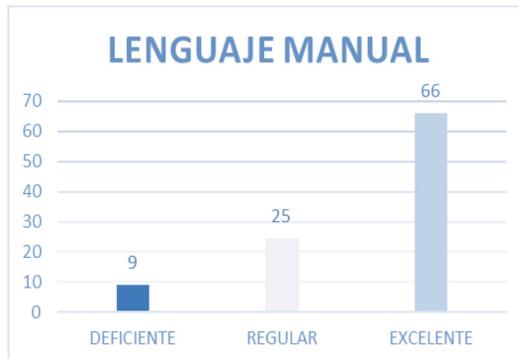


Fuente: Elaboración propia

La evaluación consideró tres criterios, en donde se aprecia que en el primero que refiere a la comprensión un 83 % logró un desempeño excelente, en la segunda categoría que hace relación con la comunicación un 59 % logró implementar nuevas formas de comunicación distintas a la oral convencional, y en la última categoría de reflexión un 92 % concientizó sobre buscar nuevas alternativas para comunicarse e interactuar con personas que presentan discapacidad auditiva.

Los resultados de la sesión 2 La dactilología y los ideogramas, son los siguientes:

Tablas 6 y 7: Escala estimativa Sesión 2



Fuente: Elaboración propia

La evaluación consideró dos criterios, en donde se aprecia que en el primero, que refiere a la lengua manual, un 66 % logró un desempeño excelente en el manejo y representación de las señas, así como de la comprensión de sus significados; y en la segunda categoría, que se enfocó en la disposición al aprendizaje de una segunda lengua, un 80 % demostró conductas favorables en la aceptación de nuevas formas de aprendizaje.

Los resultados de la sesión 3 Vocabulario básico son los siguientes:

Tablas 8 y 9: Escala estimativa Sesión 3



Fuente: Elaboración propia

La evaluación consideró dos criterios, en donde se aprecia que en el primero, que refiere al trabajo en equipo, el 100 % logró un desempeño excelente durante la realización de actividades que implicaron el trabajo

coordinado y cooperativo; y en la segunda categoría, que se enfocó en el conocimiento y sensibilización, un 95 % demostró disposición en los alumnos oyentes en relación con aprendizaje de vocabulario

básico en LSM para comenzar a comunicarse e interactuar con su compañero hipoacúsico en su lengua materna.

Para las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10, que comprenden la Fase 2 de “La enseñanza de una lengua desde la alfabetización” se aplicó una escala estimativa. Los resultados son los siguientes:

Tabla 10: Escala estimativa Sesión 4 - 10



Fuente: Elaboración propia

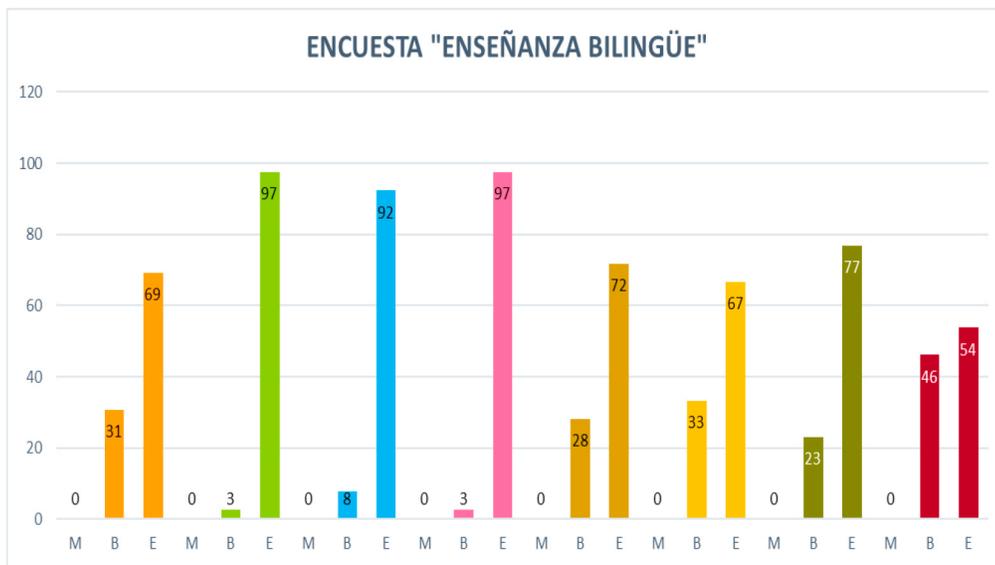
La evaluación consideró el criterio del aprendizaje de vocabulario en LSM, en donde se aprecia que un 82 % demostró un desempeño excelente en la adquisición de una segunda lengua, un 12 % logró un aprendizaje regular y un 5 % presentó dificultades. Con esto se comprueba que el grupo comienza a comunicarse en una lengua basada en el aspecto viso-gestual, y que a la vez responde a las necesidades comunicativas y de interacción del alumno con discapacidad auditiva, generando así una comunidad bilingüe que respeta la naturaleza de la lengua de señas.

Para la última sesión de la secuencia didáctica “Enseñanza bilingüe” se aplicó una encuesta a los alumnos con el propósito de conocer la funcionalidad de la intervención, esto a fin de conocer su perspectiva en relación con el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana. Los resultados parten de las siguientes preguntas y se consideraron los niveles de “Malo”, “Bueno” y “Excelente” para declarar el aprendizaje alcanzado, cada una de estas preguntas se representa con un color en la Tabla 11.

Preguntas:

- ¿Cómo consideras que fue tu aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana?
- ¿Cómo consideras que fueron las actividades propuestas por tu maestro para aprender LSM?
- ¿Cómo consideras el contenido de las clases en LSM?
- ¿Cómo consideras que fue el material que utilizó tu maestro para enseñar LSM (llamativo, pertinente, interesante, aburrido)?
- ¿Cómo fue la explicación de tu maestro en los temas en LSM?
- ¿Cómo consideras que fue el resultado de la elaboración de tu carpeta de evidencias?
- ¿Cómo fue tu experiencia en el aprendizaje de una segunda lengua?
- ¿Cómo consideras que será de ahora en adelante tu comunicación con tu compañero con hipoacusia?

Tabla 11: Encuesta



Fuente: Elaboración propia

Los resultados demostraron en cada una de las preguntas una aprobación por arriba del 50 %, en específico, un 69 % consideró que el aprendizaje de una segunda lengua fue excelente, a un 97 % le agradaron las actividades propuestas, un 92 % consideró interesantes los temas en LSM, a un 97 % le gustó el material didáctico utilizado, un 72 %

comprendió de manera excelente las explicaciones del docente, un 67 % elaboró correctamente su carpeta de evidencias, un 77 % consideró excelente su experiencia en el aprendizaje de la LSM y un 54 % de los alumnos oyentes considera que puede mantener una comunicación eficaz con su

compañero con hipoacusia utilizando la lengua de señas.

Los resultados obtenidos en la secuencia didáctica se contrastan con los objetivos de la investigación en la Tabla 12:

Tabla 12: Contraste de objetivos alcanzados

Objetivo general	
Incluir al alumno con hipoacusia en las actividades escolares en su lengua materna e introducirlo a la vez en la adquisición de una segunda lengua que es el español.	
Objetivo específicos	Cumplimiento
Crear un ambiente inclusivo a través de la enseñanza bilingüe en el uso balanceado de la Lengua de Señas Mexicana y el español oral y escrito.	
Utilizar la LSM en el salón de clases para promover un enriquecimiento cultural y lingüístico.	
Fomentar la comunicación e interacción entre el alumno con hipoacusia y los alumnos oyentes para favorecer su inclusión.	

Fuente: Elaboración propia

La inclusión se da cuando todas y todos los integrantes de un grupo tienen las mismas posibilidades y oportunidades para desarrollarse, y el promover el uso balanceado de dos lenguas dentro de un mismo espacio permitió en el alumno hipoacúsico generar un entorno seguro y de confianza en donde sus características y habilidades pudieron ser atendidas de tal forma que el resto del grupo se adaptó y adoptó cada una de ellas.

Se puede decir entonces que los objetivos de la investigación se cumplieron, pues el

resultado de incorporar una nueva forma de comunicación e interacción como es a través de un mecanismo viso-gestual permitió generar un intercambio entre los símbolos del español y la LSM, promoviendo así un enriquecimiento cultural y lingüístico que respondió a la inclusión del alumno con hipoacusia.

Pueden verse las evidencias y resultados completos en la tesis *“La enseñanza bilingüe para favorecer la inclusión en un alumno con hipoacusia”* (Montalvo, 2022).

CONCLUSIONES

La investigación titulada *“La enseñanza bilingüe para favorecer la inclusión en un alumno con hipoacusia”*, tuvo la finalidad de promover prácticas educativas inclusivas en una escuela de nivel primaria, específicamente, en un primer grado, y esto debido a la incorporación de un alumno miembro de la comunidad sorda en un contexto oyente.

En esta intervención se habló del caso de un alumno con hipoacusia que se desarrollaba en un contexto familiar y escolar oyente que desconocía la LSM, lo que desfavorecía la adquisición de su lengua materna, que es la lengua de señas, y aunado a esto, el alumno no tenía referentes de ninguna comunidad sorda a la que pudiera ser parte de manera física, lo que dificultó la adquisición de una primera lengua, y por consiguiente también del español como segunda lengua.

Tener una discapacidad auditiva no implica tener restricciones para comunicarse, ya que una cosa es el proceso de comunicación, y otra muy distinta es el canal que se emplea para hacerlo. Se volvió entonces un objetivo el poner a disposición del alumno hipoacúsico y oyentes las herramientas cognoscitivas y comunicativas en LSM y

español para desarrollar mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.

Como resultado de una enseñanza bilingüe-bicultural, los alumnos oyentes se desarrollaron en situaciones comunicativas que requerían el uso balanceado de la lengua de señas y el español, es decir, aprendieron a comunicarse en un plano tridimensional que no necesitaba en su totalidad de la oralidad, y esto a fin de incluir al alumno con discapacidad auditiva en las actividades escolares; y por otro lado, el alumno hipoacúsico entró en el proceso de alfabetización en su lengua materna, que fue potenciado gracias a que el resto de sus compañeros se relacionaban con él haciendo uso de ella, lo que facilitó la adquisición de la LSM.

El corazón de la investigación fue la reconstrucción de la práctica docente, en específico, la participación pedagógica en atención a la diversidad y apertura de espacios inclusivos, incorporando así nuevas formas de aprendizaje, comunicación e interacción en un contexto nuevo para la implementación de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como primera lengua para el alumno hipoacúsico y segunda lengua para los alumnos oyentes.

NOTAS

El grupo de estudio estuvo conformado por 39 alumnos, 31 hombres y 8 mujeres (en cada sesión de la intervención hubo una asistencia total).

Los alumnos elaboraron carpetas de evidencias con materiales de los temas del alfabeto dactilológico, vocabulario básico, colores, números, artículos escolares, días de la semana y frutas y verduras. Esta carpeta se vuelve un referente de estudio de la LSM.

Los instrumentos de evaluación que comprenden las escalas estimativas y la encuesta fueron elaborados por el docente-investigador.

Se distribuyó material en señas al resto de la comunidad escolar para dar mayor alcance a la LSM.

Además de la intervención en el salón de clase, se dio capacitaciones sobre la lengua de señas a la familia.

La estrategia tuvo un impacto a nivel local y municipal, esto gracias a la difusión que se le dio y que permitió a la vez abrir un taller de LSM al público en general.

REFERENCIAS

- Becerra (2008). Lenguaje y educación en niños sordos: encuentros y desencuentros. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, No. 14, 1-11.
- CONADIS (2009). Programa nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad 2009 – 2012. México: Soluciones Gráficas, S.A de C.V.
- Díaz (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento UNAM. 1-15.
- Latorre (2005). Cap. 2 La investigación-acción. En *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 23-38). España: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- León, A., et al. (2007). Cultura sorda y ciudadanía, construyendo identidad. *Horizontes de maíz y barro: Saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social*, 1-5.
- Montalvo, G. (2022). *La enseñanza bilingüe para favorecer la inclusión en un alumno con hipoacusia*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 213.
- Stake (1999). Cap. 4 La recogida de datos. En *Investigación con estudio de casos* (pp. 51-66). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Tovar (2001). La importancia del estudio de la lengua de señas. *Universidad del Valle. Lenguaje* No. 28, 42-61

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON RELACIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO DISTANCE EDUCATION

Iraís Roxana Mendoza Sánchez

Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza

irais.mendoza.sanch@seppue.gob.mx

Licenciada en Administración Educativa

Maestra en Educación. Campo Práctica Educativa

Doctora en Ciencias de la Educación

Recibido: 15/08/2022 Aceptado: 20/10/2022 Publicado: 12/11/2022

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de las experiencias de estudiantes de educación media superior, a través del estudio de las Representaciones Sociales generadas a partir de las situaciones académicas que enfrentaron con la educación a distancia durante la pandemia del COVID-19 del ciclo escolar 2020-2021. Por ello, se estableció como objetivo identificar las Representaciones Sociales que los jóvenes de este nivel desarrollaron a partir de su experiencia con la Educación a Distancia, mediante la asociación libre de palabras y la técnica de redes semánticas naturales para

sistematizar los datos y reconocer el núcleo central de la misma: autoaprendizaje, dificultad, estresante, responsabilidad, wifi o internet; identificando las representaciones sociales desarrolladas por los estudiantes a partir de tal experiencia.

Palabras clave

Representación Social, Educación Media Superior, Educación a Distancia, Estudiantes, Redes Semánticas Naturales.

ABSTRACT:

This article reports on the experiences of high school students, through the study of the Social Representations generated from the academic situations they faced with distance education during the COVID-19 pandemic of the 2020-2021 school year. Therefore, it was established as an objective to identify the Social Representations that young people at this level developed from their experience with Distance Education, through the free association of words and the technique of natural semantic networks to systematize the data and recognize the central core of the same: self-learning, difficult, stressful, responsibility, wifi or internet; identifying the social representations developed by students from such experience.

Keywords:

Social representation, Higher Secondary Education, Distance Education, Students, Natural Semantic Networks.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está orientado hacia el estudio de las Representaciones Sociales en la educación, se enfoca en el reconocimiento de las experiencias de estudiantes que se encuentran en el proceso de formación del nivel medio superior y que se han enfrentado

a los retos que la Educación a Distancia les ha impuesto como parte de los fenómenos que el ámbito educativo está enfrentando a raíz de la contingencia generada por la pandemia del Covid-19.

Los estudiantes estuvieron expuestos a situaciones académicas diferentes, con los medios de comunicación, redes sociales y el impulso de la Educación a Distancia para dar continuidad a sus procesos académicos, por ello, se estableció como objetivo identificar las representaciones sociales que los jóvenes de bachillerato desarrollaron a partir de su experiencia con la Educación a Distancia. Para lograrlo, se usó como recurso el lenguaje cotidiano y las formas de expresión de los jóvenes que se pudieron obtener por métodos asociativos para determinar el campo de representación que Moscovici expresa en su libro: *El psicoanálisis, su imagen y su público* en 1979.

Asimismo, se describe el escenario y los problemas que se fueron desencadenando a raíz de la contingencia que se vivía durante el ciclo escolar 2020-2021 con los jóvenes que estudiaban bajo la modalidad a Distancia, que estaba mediada por las conexiones en línea de manera sincrónica y asincrónica por medio de la plataforma Classroom y conexiones en línea por Meet.

También se menciona la literatura que da soporte al concepto de las Representaciones Sociales, desde su precursor Moscovici (1979) y desde la perspectiva de otros estudiosos del tema que permiten comprender la importancia que tiene el estudio de las Representaciones Sociales en el ámbito educativo. Por consiguiente, se incluye información de los sujetos de estudio: el contexto, los adolescentes, la educación media superior y la modalidad a distancia.

De igual forma, se describe la orientación metodológica que ha guiado el proceso de estudio que pretende dar certidumbre a los resultados. Se expone la muestra representativa, la presentación y validación del instrumento, así como el procedimiento de sistematización de datos. Por ello, se utilizan el método de las redes semánticas naturales, su proceso metodológico y de sistematización propuesto por Hinojosa (2008) y Vera-Noriega (2005), que permiten reconocer el signo de la representación social y con ello el núcleo figurativo de la misma. Finalmente, se expresan los resultados que permiten vincular los hallazgos encontrados, distinguiendo a través de gráficas radiales el campo de la representación social de los estudiantes de educación media superior acerca de la Educación a Distancia.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Representaciones sociales

Para iniciar con el proceso de investigación es necesario plantearse una pregunta que permita guiarnos, por ello se plantea lo siguiente: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de Bachillerato Vespertino del C.E.P.V.C., relacionadas con la Educación a Distancia? Atendiendo la interrogante se esboza el presente objetivo: Identificar las representaciones sociales de los estudiantes del Bachillerato Vespertino del C.E.P.V.C. en relación con la educación a distancia. Lo anterior permite que en el presente artículo se puedan expresar los resultados que dan fundamento y respuesta a lo expuesto.

Moscovici, en su obra *El psicoanálisis: su imagen y su público* (1979), reconoce la importancia que tienen las representaciones sociales, ya que guían la conducta en función de lo que se especula, por ello describe:

Una representación social es una “preparación para la acción” no lo es en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en la que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un

sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. (Moscovici, 1979, p. 32)

Los jóvenes dentro de su contexto se comunican, establecen diálogos y formas de comunicación que les permiten entender y comprender la realidad que están viviendo, “por medio de estas conversaciones no sólo se transmiten las informaciones y se confirman las convenciones y los hábitos del grupo, sino que cada uno adquiere una competencia enciclopédica sobre el tema que es objeto de la discusión”. (Moscovici, 1979, p.35). Las representaciones sociales se conforman a partir de una base cultural (condiciones económicas, sociales, históricas, creencias y valores) que se transita en la sociedad y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se componen y se definen por su contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etcétera; tiene una finalidad con actividades prácticas, relacionadas entre individuos, dentro de la comunicación social que se construyen.

Abrieu (2001), propone que la representación social funciona como un sistema de interpretación de la realidad donde se relacionan las personas con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía

para la acción, destaca que las representaciones sociales orientan las acciones de los individuos, ya que al destinar significados para hacer comprensible la realidad, se encausa una práctica con respecto al objeto de representación, éste es reformulado por los individuos, en relación con los grupos sociales en los que coexisten, para ello se requiere un cúmulo de información: ¿Qué se sabe?, ¿Cuánto se sabe? y ¿Por qué medios llega tal información? (Lozano, 2017).

Esto permite reconocer cómo influyen las representaciones sociales que poseen los estudiantes en el desarrollo de su vida académica. Las representaciones sociales pueden ser consideradas como “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias” que son propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social” (Rateu y Lo Monaco, 2013). Incluye las siguientes características: Es organizado, es decir, tiene estructura, se relacionan entre sí, tienen visión compartida, pueden ser compatibles o estar en oposición con otra, dicha complejidad es compartida por el mismo grupo social.

Las RS acercan a: “conocer cómo los estudiantes se desempeñan en una modalidad a partir de lo que ellos creen, perciben o socializan con los demás, guiando

así su actuar en el ambiente formativo” (Islas, 2016, p. 5). A partir de lo expuesto y de la importancia que resulta del estudio de las Representaciones Sociales en educación, el presente estudio ha considerado fundamental reconocer las RS para dar prioridad a las experiencias que han asumido los estudiantes del bachillerato vespertino, a partir de la construcción de la realidad que la Educación a Distancia impuso en su proceso educativo.

Educación media superior

La Educación Media Superior (EMS), representa en sí la culminación de la educación obligatoria, “se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se establece que la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos” (SEMS, 2021, p. 45). De esta forma adquiere su carácter obligatorio para que se curse este nivel, este derecho se postula de igual forma en la Ley General de Educación en su artículo 44 que establece: “La educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 18).

En los programas de estudio de Bachillerato General Estatal (2018), vigentes para la educación de este nivel, se priorizan los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que como principios pedagógicos y finalidad educativa, promueven las 4A para garantizar el Derecho a la Educación, considerando las dimensiones: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; cuyo objetivo prioritario es promover el aprendizaje de excelencia, con una orientación metodológica del aprendizaje situado vinculado al enfoque por competencias (Secretaría de Educación, 2019). Por ello, se forman a jóvenes para que puedan continuar con sus estudios en la educación superior, se trata de fortalecer a un joven para que pueda desenvolverse dentro de la sociedad de forma plena y productiva, a partir de un Marco Curricular Común (MCC) que establece la adquisición de conocimientos fundamentales, independientemente del subsistema de educación media superior del que se trate.

Educación a Distancia

En la actualidad, nos enfrentamos a una serie de cambios que se han derivado de la contingencia surgida por las consecuencias que ha traído la pandemia que forzó a nuestro país a tomar medidas para evitar que el virus SARS-CoV2 (coronavirus), mejor

conocido como COVID-19, afectara la población mexicana. El sistema educativo mexicano tomó decisiones que resguardaran la salud de los alumnos, maestros y demás trabajadores de las instituciones educativas; las actividades escolares debían continuar, por lo que se implementó la Educación a Distancia que podría ser en línea, de manera sincrónica o asincrónica o por medio de TV y mediada por plataformas digitales y redes sociales como parte de las estrategias que la SEP consideró para dar continuidad a los procesos de aprendizaje que habían quedado pendientes, o bien, para quienes no podían acceder al mundo digital, por medio de buzones en las escuelas o guías de aprendizaje que se hacían llegar por distintos medios al alcance de cada contexto.

En el caso del bachillerato vespertino del Centro Escolar “Presidente Venustiano Carranza” (CEPVC) de la Ciudad de Tehuacán, Puebla, cada docente había dispuesto de las formas de trabajo y tenía comunicación con sus alumnos a través de los siguientes medios: Facebook, Classroom, Moodle, correo electrónico y WhatsApp. La forma de trabajo docente se programó semanalmente, por lo que la planeación y entrega de evidencias de trabajo, evaluación y retroalimentación con los estudiantes se entregaba al director, junto con la publicación de actividades y entrega de

evaluaciones a los estudiantes semana a semana.

Frente al nuevo panorama educativo y el tránsito de una educación presencial a una a distancia; las preocupaciones latentes entre los docentes y los mismos estudiantes, eran las condiciones en las que los alumnos desarrollaban las actividades y cómo se lograban los propósitos de aprendizaje. Durante el ciclo escolar 2020-2021, las actividades se culminaron a distancia, generando inseguridad en cuanto al desarrollo de aprendizajes, alumnos sin comunicación, con problemas de conexión de internet e interés en los asuntos relacionados con su formación académica; mismos que fueron tema de discusión en consejos técnicos y que ponen en duda que la estrategia educativa haya sido funcional, que puede ser interpretada desde distintas posturas a partir de las ideas que los estudiantes se hayan forjado con sus experiencias bajo esta nueva modalidad educativa.

Para facilitar el proceso de aprendizaje bajo esta modalidad se recomendó diseñar los materiales de orientación para los estudiantes, por lo que se solicitó la elaboración de “Guías de aprendizaje” conteniendo las indicaciones, la secuencia de actividades, las formas de evaluación y los

productos por realizar para cada semana de trabajo, además del diseño de planeaciones por unidad o tema, se recomendaron que al elaborarlas, utilizara un lenguaje apropiado para la edad, con instrucciones claras, contextualizar las actividades considerando las necesidades e intereses de los estudiantes, además de indicar las fechas y medios de entrega, no dejar exceso de ejercicios o actividades sin sentido para evitar el desgaste de los estudiantes (Secretaría de Educación, s.f.). De esta manera, se desarrollaron las actividades académicas, mientras la contingencia continuaba hasta que fue posible la educación híbrida.

Los adolescentes en la EMS

Para poder estudiar las Representaciones Sociales de los jóvenes del bachillerato es necesario tener mayor información sobre su desarrollo psicosocial, ya que durante la EMS se vive esta etapa muy importante para su formación: La adolescencia, que de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud comprende entre los 10 a 19 años de edad (Gaete, 2015). La edad promedio en la que se encuentran los estudiantes de bachillerato oscila entre los 15 y 18 años de edad, dentro de esta etapa se desarrollan biológicamente, psicológicamente, moral y socialmente, se logra su identidad y su autonomía para la vida adulta. Para ello, se considera que:

Las características del desarrollo psicosocial normal en la adolescencia son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en las etapas previas del ciclo vital, factores biológicos inherentes a esta etapa (el desarrollo puberal y el desarrollo cerebral propio de este período, fenómeno a la vez relacionado en parte con los cambios hormonales de la pubertad) y la influencia de múltiples determinantes sociales y culturales. (Gaete, 2015, p. 437)

Derivado de lo anterior se puede apreciar que su desarrollo psicosocial depende de aspectos culturales y sociales que tienen que ver con las experiencias que vinculan a su vida, sobre todo si la mayor parte del tiempo se le dedica al entorno escolar, no solo durante la jornada que equivale a 30 horas a la semana (6 horas diarias), sino que el tiempo se prolonga por las actividades académicas que desarrollan fuera de este espacio; por tanto su formación se extiende fuera del aula y de la institución educativa. Durante la contingencia sanitaria del 2020, su aprendizaje fue mediado a través de otros mecanismos, donde no solo la escuela, la familia y los amigos intervienen en sus procesos de formación, sino también se formaron a través de los medios de

comunicación que se tuvieron al alcance. He aquí la importancia que radica en estudiar sus comportamientos puesto que de ello depende su formación integral dentro de su contexto.

Los adolescentes aprenden del contexto donde se desarrollan, tienen la capacidad de realizar procesos mentales más complejos que permiten conocer su percepción y valorar su formación, a partir de esto, reconocen las experiencias educativas que viven actualmente con la pandemia. Por ello, se considera viable que los jóvenes de bachillerato, puedan expresar sus vivencias a través de las Representaciones Sociales y que las puedan expresar a través del lenguaje como parte de su desarrollo cognitivo individual.

METODOLOGÍA

Para encontrar el “núcleo central” de la red semántica de la Representación Social se considera lo siguiente: “Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (Abric, 2001, p. 20). Por ello, se recurrió a los métodos asociativos, como es la asociación libre de palabras, que permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación, mismos que nos

servirán como base para hacer un análisis más profundo. Verges (1992, citado por Abric 2001) propone “completar este análisis verificando si los términos más frecuentes permiten crear un conjunto de categorías, organizadas en torno de esos términos, confirmando así las indicaciones sobre su papel organizador de la representación” (p.61). Al estudiar las representaciones sociales se requieren de instrumentos cualitativos y cuantitativos, tal como lo analiza Vera (2005):

El concepto de representación social requiere de instrumentos cualitativos fundamentalmente si el interés se centra en los procesos de objetivación y anclaje asociados al estudio de los campos de representación y el de tipo cuantitativo cuando el interés se centra en la información y las actitudes. (p. 493)

Consideraremos un estudio cuantitativo, pues se pretende reconocer la información que se ha asociado al concepto de Educación a Distancia, usaremos el método propuesto por Jean-Claude Abric (2001): *el método de asociación libre*, donde a partir de un término o términos inductores se le pide al sujeto que produzca los términos, adjetivos, o palabras que relacione con la palabra inductora, “las

asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación” (Abric, 2001, p. 59). Para facilitar la interpretación es necesario situar categorías que permitan dar cuenta del contenido de la representación, una vez que se tienen los organizadores se utilizan tres indicadores: “la frecuencia del ítem en la población, rango de aparición en la asociación, y la importancia del ítem para el sujeto” (Abric, 2001, p. 60). Esto permite construir indicadores que permitan describir, comparar o interpretar la información. Por ello, las Redes Semánticas Naturales permiten conocer los significantes con mayor precisión, se hace referencia en esta técnica porque dota de información cuantitativa que posteriormente se puede cualificar, esta técnica requiere que los individuos partan de un concepto central y

produzcan una lista de definidoras, cada una de las cuales se les asigna un peso (valor semántico) por su importancia como definidora del concepto. (Vera, 2005)

La parte técnica que se desarrolla para encontrar las RS de los estudiantes del

bachillerato consiste en aplicar el método a una muestra de la población, apoyándose de los formularios en línea, considerando que el desarrollo de la misma fue aplicado desde la modalidad a distancia, aprovechando las sesiones sincrónicas que se han programado con los estudiantes en sus clases en línea; para ello, se consideró una muestra representativa ya que no todos los alumnos se conectaban a las sesiones sincrónicas o lo hacían de modo diferido. De esta manera, se define la población total a la que será aplicado el primer cuestionario de palabras asociadas y se recurre a la técnica de muestreo propuesta por Barranco (2000). En este caso la población o plantilla de estudio total de estudiantes del bachillerato vespertino es de 307 alumnos; la cual se encuentra distribuida de la siguiente forma:

Tabla 1. Número Total de alumnos inscritos al Bachillerato Vespertino

No de grupo	Semestre	No alumnos
1	2°A	40
2	2°B	40
3	2°C	34
4	4°A	47
5	4°B	46
6	6°A	50
7	6°B	50
Total		307

Nota: Distribución de la población de estudio del CEPVC

Para el caso del bachillerato se considera el coeficiente de fiabilidad de 99.7 por 100, puesto que es posible tener una mejor precisión en la muestra. El error de muestreo que de acuerdo a Barranco (2000) considera que “para estudios regionales o zonales, entre el +3,5 y el +4,5 por 100” (p.154). Por lo que se toma en cuenta este error, ya que el bachillerato no está segmentado y corresponde solo a la zona de estudio, se considera que se cumpliría con una situación ecléctica otorgando los valores de p 50 y a q 50 para el cálculo de la muestra. Al tener claros estos valores se calcula la muestra representativa considerando la población finita con un coeficiente de fiabilidad del 99.7 por 100. La fórmula matemática propuesta para este criterio por Barranco (2000) nos indica:

$$n = \frac{9pqN}{E^2(N-1) + 9pq}$$

N , representa la población total y E el error de muestreo, que para este caso se usará el 3.5; con estas aclaraciones es posible conocer los valores de la fórmula como a continuación se señalan:

$$\begin{aligned} N &= 307 \\ p &= 50 \\ q &= 50 \\ E &= 3.5 \end{aligned}$$

De esta forma se sustituyen los datos y se hace el cálculo matemático para obtener la muestra representativa:

$$n = \frac{9 \times 50 \times 50 \times 307}{3.5^2(307-1) + 9 \times 50 \times 50} = 263.1$$

La muestra representativa para obtener los datos que permitan conocer las redes semánticas de los jóvenes de bachillerato es de 263 cuestionarios aplicados. Para continuar con la recolección de información, se utiliza la selección de palabras inductoras de estímulo-concepto: “Educación a distancia”. La frase anterior permite provocar el significado o relación significativa que se le atribuye a este término; esto favorece la construcción de los semánticos, es decir, los significados emitidos por los estudiantes representados en palabras y de las combinaciones para la construcción de asociaciones de significados que le darán sentido e interpretación a la frase que se les presenta.

Por tanto, se les solicita a los jóvenes que “escriban cinco palabras que conceptualicen a la Educación a Distancia”; con ello, se pretenden encontrar los conceptos a este proceso asociándolas libremente. La recolección de información y desarrollo metodológico es por medios digitales, que nos permiten acercarnos a la información de los jóvenes, además de que estos métodos

fueron flexibles para ellos, dado que usan las palabras que dominan en un lenguaje común y que realmente tienen un significado particular para asociarlo al concepto. Se presenta el cuestionario que será aplicado a través de un formulario de GOOGLE que se comparte en línea mediante un link. Previamente se les presentó un ejemplo para que pudieran comprender el ejercicio de aplicación, posteriormente, cuando se tuvieron los datos de este primer acercamiento a la información, se les solicitó que jerarquicen las palabras que escribieron por orden de importancia, colocándoles un número del 1 al 5, donde 1 representa el concepto más importante y 5 el menos significativo.

Después para la metodología de la matriz de red semántica se utilizó la propuesta de Lagunes (1993), citado por Vera-Noriega, (2005); en la que los datos obtenidos se categorizaron considerando lo siguiente:

- Valor J o Tamaño de la Red (TR): Se obtiene contando el número de definidoras: palabras con las que definan o relacionen la frase “Educación a Distancia”
- Peso Semántico (Valor M) o (PS): Se da sumando los valores obtenidos por la jerarquización asignada por el grupo, o la ponderación de las frecuencias. Se coloca un valor de cinco puntos a la palabra definidora

número uno, cuatro al número dos, tres, a la número tres, dos a la número cuatro y uno a la número cinco. Se tabulan en una tabla para obtener los resultados.

- *Diferencia Semántica Cuantitativa (DSC)*: Se obtiene de entre los elementos del núcleo de la red, asignando a la palabra definidora con peso semántico más alto el 100% y produciendo los siguientes valores a partir de una reglas de tres simple de este valor.
- *Núcleo de la Red (NR)*: Formada por aquellos elementos que definen al estímulo tomando en cuenta las primeras cinco palabras definidoras con peso semántico más alto. Se obtiene presentando el punto de corte de una curva que coloca en el eje de las X cada una de las definidoras y en la Y su frecuencia. El punto de corte es donde la curva se vuelve asíntota. Para ello se graficarían los pesos semánticos en orden descendente.

La técnica de redes semánticas naturales estudia los significados que tienen las palabras en el grupo social, que en este estudio está centrado en los estudiantes, para ello, fue necesario encontrar los conceptos claves de la primera aproximación, y para esto será prioritario el vaciado de información y el cálculo de resultados que se basó en la propuesta de una técnica

cuantitativa de Hinojosa (2008), como a continuación se detalla:

1. Se hace una relación de todas las palabras dichas por los estudiantes, se organiza por medio de una tabla que muestre la jerarquía con la que definieron las palabras: Jerarquización de palabras inductoras.
2. Después se calculan los dos principales valores de la red: El valor J y el valor M o PS (Peso semántico), Hinojosa (2008) propone que “para calcularlo se multiplica la frecuencia de aparición de cada lugar de la jerarquía por el valor semántico que se le da a esa jerarquía y se suman los resultados” (p. 136). Se asigna a las primeras palabras consideradas por los sujetos como las más importantes dándoles el peso semántico mayor el cinco, posteriormente cuatro a la segunda y así consecutivamente, con el fin de darle mayor peso semántico a las importantes y menor peso semántico a las menos significativas. Después se multiplica el valor semántico por el número de la jerarquía correspondiente y se suman los resultados para obtener el valor M.

3. Una vez que se han conocido el valor M, se jerarquizan las palabras inductoras con mayor peso semántico (PS).

Es prioritario validar el instrumento de investigación, puesto que de esta manera podemos tener confianza de que a través del mismo podemos obtener los datos necesarios para su interpretación, se seleccionó un grupo para aplicar el cuestionario de asociación de palabras inductoras por medio de la frase clave; para la selección del grupo se consideró que fuera un nivel intermedio de permanencia en el bachillerato y experiencia con la educación a distancia bajo este mismo criterio, por lo que se procedió a la aplicación del instrumento al grupo de 4°A, el cual cumple con estas características. Los datos que se obtuvieron se sistematizaron de acuerdo a la propuesta de Lagunes (1993) e Hinojosa (2008) como a continuación se muestra:

Tabla 2. Datos generales del grupo 4°A

Población total del grupo 4°A	47
Número de encuestas contestadas	44
Número de encuestas sin datos	1
Total de participantes	43
Número de palabras obtenidas	93

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la tabla 2 se muestra la población total del grupo y los datos base obtenidos.

De la aplicación, se pudo obtener un total de participación de 44 informantes, los resultados de un cuestionario se descartaron pues las respuestas no estaban relacionadas al objeto de estudio. Por tanto, se consideraron sólo 43 instrumentos y se

sistematizaron los datos, obteniendo un total de 93 palabras, en la siguiente tabla se muestran sólo 15 palabras para dar referencia a los datos obtenidos como ejemplo:

Tabla 3. Valor J o Tamaño de la Red (TR)

Valor J o Tamaño de la Red (TR)						
No	Valor Semántico	5	4	3	2	1
	Estímulo	Jerarquía / Frecuencia				
	Educación a Distancia	1	2	3	4	5
1	Tecnológica/Tecnología/Tic / Digital	4	4	3	1	1
2	Aprender/Autoaprendizaje	3	4	4		1
3	Enseñanza/Enseñar	2	3		2	
4	Difícil/complicada/Compleja	2	3	2	2	1
5	Wifi/Internet/On Line	4	3	1		
6	Estresante	2		1	2	2
7	Bueno/Bien		2	1	1	2
8	Responsable/Responsabilidad	3	1	3		
9	Comunicación	1	1	3		2
10	Extraño	1	1	2		1
11	Computadora/Dispositivo	3		1		1
12	Aburrido				4	1
13	Aceptable/Tolerante/Flexibilidad		1	1		
14	Comodidad			3	1	
15	Diferente/Distinta	1		1		

Nota: En la tabla 3, se muestran 15 palabras obtenidas para formar la red semántica

En la tabla 3 se muestra el ejemplo del número de palabras con la que los estudiantes relacionaron el término de Educación a Distancia, el número que se muestra solo es la frecuencia con la que fue mencionada cada palabra. Posteriormente se procedió a obtener el peso semántico, calculando los valores de la red multiplicando la frecuencia de aparición de cada lugar

por el valor semántico asignado dependiendo de la jerarquización asignada de los alumnos y se suman todos los resultados de la aplicación:

$$\text{Peso Semántico} = (\text{Frecuencia de aparición}) (\text{valor semántico}) + \text{suma de resultados}$$

Tabla 4. Peso Semántico (Valor M) o (PS)

	Valor Semántico	5	4	3	2	1	PS	
No.	Estímulo	Jerarquía						
	Educación a Distancia	1	2	3	4	5		
1	Tecnológica/Tecnología/Tic / Digital	4	4	3	1	1	48	
2	Aprender/Autoaprendizaje	3	4	4		1	44	
3	Enseñanza/Enseñar	2	3		2		26	
4	Difícil/complicada/Compleja	2	3	2	2	1	33	
5	Wifi/Internet/On Line	4	3	1			35	
6	Estresante	2		1	2	2	19	
7	Bueno/Bien		2	1	1	2	15	
8	Responsable/Responsabilidad	3	1	3			28	
9	Comunicación	1	1	3		2	20	
10	Extraño	1	1	2		1	16	
11	Computadora/Dispositivo	3		1		1	19	
12	Aburrido				4	1	9	
13	Aceptable/Tolerante/Flexibilidad		1	1			7	
14	Comodidad			3	1		11	
15	Diferente/Distinta	1		1			8	

Nota: En la tabla 4, se muestra el peso semántico que se obtuvo de las palabras asociadas.

Se puede apreciar el peso semántico que fue asignado a cada término y de esta forma podemos conocer las variables ordinales considerando su valor para poder ser ordenados jerárquicamente

y considerar con ello la diferencia semántica (DSC) entre cada una, como se aprecia en la siguiente tabla:

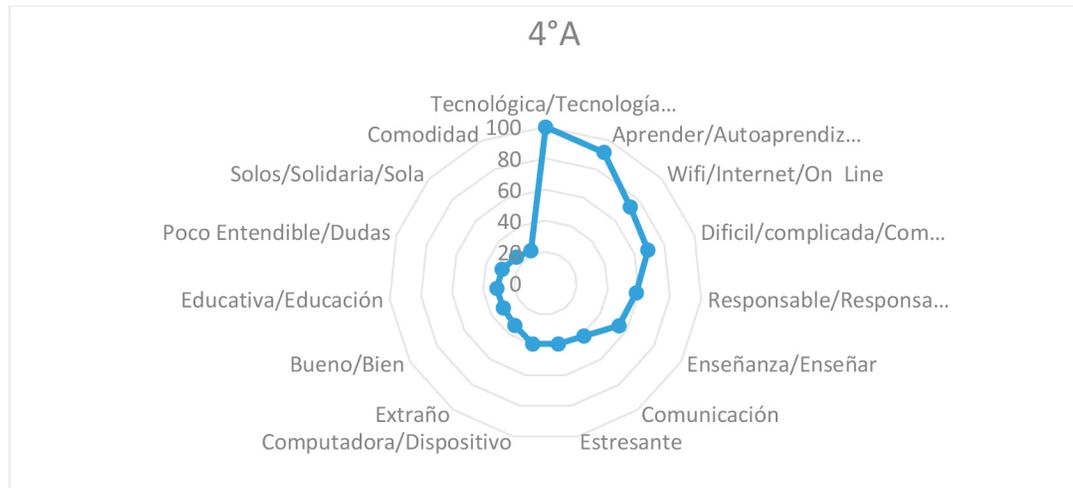
Tabla 5. Orden jerárquico del peso semántico y Diferencia semántica cuantitativa

Orden jerárquico del peso semántico			Diferencia Semántica Cuantitativa (DSC)		
N°	Palabras Estímulo	PS	N°	Palabras Estímulo	Diferencia Semántica Cuantitativa (DSC)
1	Tecnológica/Tecnología/Tic / Digital	48	1	Tecnológica/Tecnología/Tic / Digital	100
2	Aprender/Autoaprendizaje	44	2	Aprender/Autoaprendizaje	91.67
3	Wifi/Internet/On Line	35	3	Wifi/Internet/On Line	72.92
4	Difícil/complicada/Compleja	33	4	Difícil/complicada/Compleja	68.75
5	Responsable/Responsabilidad	28	5	Responsable/Responsabilidad	58.33
6	Enseñanza/Enseñar	26	6	Enseñanza/Enseñar	54.17
7	Comunicación	20	7	Comunicación	41.67
8	Estresante	19	8	Estresante	39.58
9	Computadora/Dispositivo	19	9	Computadora/Dispositivo	39.58
10	Extraño	16	10	Extraño	33.33
11	Bueno/Bien	15	11	Bueno/Bien	31.25
12	Educativa/Educación	15	12	Educativa/Educación	31.25
13	Poco Entendible/Dudas	14	13	Poco Entendible/Dudas	29.17
14	Solos/Solidaria/Sola	12	14	Solos/Solidaria/Sola	25.00
15	Comodidad	11	15	Comodidad	22.92

Nota: En la tabla se muestran ordenadas las primeras 15 palabras por el Peso Semántico y el cálculo de la Diferencia Semántica Cuantitativa.

A partir de ello es posible reconocer el núcleo de la red (NR) que se muestra en la siguiente figura:

Figura 1. Núcleo de la RED del grupo de 4°A



Nota: En la figura 1 se aprecian las 15 palabras que forman la red semántica del grupo encuestado.

Para el objetivo de la investigación sólo se consideraron las primeras 5 que fueron agrupadas por su similitud o como sinónimos en significado: Tecnológica – Tecnología - TIC, Wifi – Internet - Online, Responsable - Responsabilidad, Enseñanza – Enseñar y Dificil – Complicada – Compleja. Estas palabras son los primeros indicios que permiten reconocer la valoración del término Educación a Distancia solo del grupo de 4°A.

De esta forma, se aplicó el cuestionario a los grupos restantes del bachillerato vespertino del CEPVC, sistematizando los datos de acuerdo a los procedimientos descritos con anterioridad y considerando las 263 encuestas como muestra, lo que permitió

que se pudieran obtener las palabras que relacionaron los estudiantes con la Educación a Distancia. En la técnica de la red semántica es necesario categorizar los sinónimos o hipónimos. “Un hipónimo es un concepto que constituye una especie de concepto secundario en una relación jerárquica” (IBM, 2011, párr. 2). Al identificar las relaciones o sentidos posibles, se procedió a agrupar en una sola categoría las palabras que se consideraron como sinónimos o hipónimos mismos que se produjeron con las palabras estímulo; para ser objetivos se recurrió a un diccionario de sinónimos que permitieran definir tal relación.

RESULTADOS

Las Redes Semánticas que se identificaron del bachillerato vespertino se muestran a continuación, solo se presentan las 12

palabras con mayor peso semántico categorizadas de acuerdo a la relación sinónima entre palabras, que equivalen al aspecto figurativo de la Representación social:

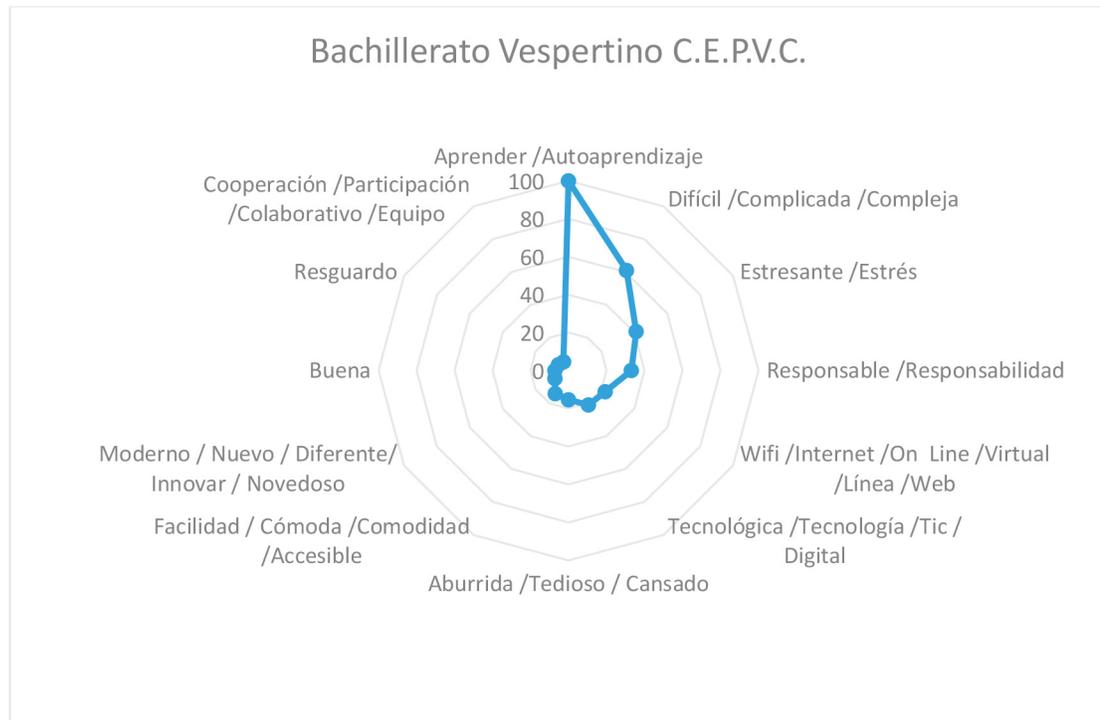
Tabla 6. Resultados del Bachillerato Vespertino del C.E.P.V.C.

(TR)	Palabras - estímulo	PS	DSC	Núcleo de la Red (NR)
12	1. Aprender /Autoaprendizaje	372	100	1. Aprender /Autoaprendizaje
	2. Difícil /Complicada /Compleja	227	61.02	2. Difícil /Complicada /Compleja
	3. Estresante /Estrés	153	41.13	3. Estresante /Estrés
	4. Responsable /Responsabilidad	123	33.06	4. Responsable /Responsabilidad
	5. Wifi /Internet /On Line /Virtual /Línea /Web	83	22.31	5. Wifi /Internet /On Line /Virtual /Línea /Web
	6. Tecnológica /Tecnología /Tic / Digital	78	20.97	
	7. Aburrida /Tedioso / Cansado	57	15.32	
	8. Facilidad / Cómoda /Comodidad /Accesible	52	13.98	
	9. Moderno / Nuevo / Diferente/ Innovar / Novedoso	31	8.33	
	10. Buena	27	7.26	
	11. Resguardo	23	6.18	
	12. Cooperación /Participación /Colaborativo /Equipo	20	5.38	

Nota: La tabla, muestra las 12 palabras con mayor peso semántico.

A continuación, se muestra la gráfica que permite verificar la red que se obtiene considerando la Distancia Semántica Cuantitativa:

Figura 2. Resultados de las palabras estímulo “Educación a Distancia” Bachillerato Vespertino del C.E.P.V.C.



Nota: La figura muestra la red semántica considerando las palabras con mayor peso semántico (PS)

Como se puede apreciar en la figura 2, el tamaño de la red que se obtuvo es de 12 palabras relacionadas con la “Educación a Distancia”, de las cuales se aprecia la Diferencia Semántica Cuantitativa, de esta forma se puede determinar el núcleo de la red central conformado por las cinco primeras palabras agrupadas en categorías: Aprender (Autoaprendizaje), Dificil (Complicada, Compleja), Estresante (Estrés), Responsable (Responsabilidad), Wifi

(Internet, On Line, Virtual, Línea, Web). Estas son las palabras que predominan en la Representación Social del Bachillerato Vespertino del C.E.P.V.C., por lo que la objetivación que determina la figura de la representación social se encuentra relacionado con el significado que las palabras del núcleo central dan sentido a las experiencias vividas durante este ciclo escolar, en el que la Educación a Distancia fue

un elemento central en su formación en la Educación Media Superior.

CONCLUSIONES

¿Cuáles son las Representaciones Sociales de los estudiantes de Bachillerato Vespertino del C.E.P.V.C., relacionadas con la Educación a Distancia? Como se pudo constatar, las Representaciones Sociales de los estudiantes se vincularon con las cinco palabras que formaron parte del núcleo central de la red semántica: Autoaprendizaje, difícil, estresante, responsabilidad y wifi o internet, identificando la información que permite reconocer la experiencia de los estudiantes de EMS durante la Educación a distancia. Las Representaciones Sociales son importantes para fortalecer las actividades que se desarrollan en los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que conocer el sentido común de los jóvenes ayuda a comprenderlos y ser más empáticos en su situación, valorando lo que han aprendido y enfrentando las dificultades que expresan desde su conciencia colectiva, lo que permite tomar mejores decisiones respecto a las formas de trabajo con la Educación a Distancia. Las palabras obtenidas dan cuenta que su formación la vinculan con el autoaprendizaje, la responsabilidad y el wifi o internet; sin embargo, también se encuentran las palabras difícil y estresante, lo

que permite identificar que su experiencia con la Educación a Distancia también tuvo inconvenientes.

Se pudieron reconocer las Representaciones Sociales de los estudiantes, no sólo de manera general, sino también de forma particular, considerando lo que cada estudiante expresó a través de la técnica de las redes semánticas naturales, que rescataron lo más significativo de esta experiencia de aprendizaje desde su sentido común, usando su propia palabra, formando redes y relaciones entre palabras que aportan un significado, usando el lenguaje como elemento clave.

Se puede concluir que las Representaciones Sociales identificadas dan significado a las formas de trabajo de la Educación a Distancia, lo que permite a los estudiantes tomar actitudes favorables o desfavorables en esta modalidad, los jóvenes reconocen que la modalidad a distancia mediada por las conexiones en línea, plataforma y comunicación por redes sociales dan apertura a su formación, es una forma de aprender o autoaprender; de esta manera se configura su pensamiento para que actúen frente a las actividades generadas en la Educación a Distancia, pues una representación social es una “preparación para la acción” o “guía para la acción”. El

reconocimiento de las palabras clave que formaron la red central permitirá crear categorías que posteriormente se pueden usar para comprender el significado que se les atribuye a las palabras expresadas por los estudiantes. Estos resultados permanecerán como puente de análisis para la continuidad de este artículo.

REFERENCIAS

- Abric, Jena-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Primera edición). México: Ed. Coyoacán.
- Barranco, F. J. (2000). *Marketing interno y gestión de recursos humanos*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (30-09-2019). Ley General de Educación. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86(6) 436-443
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- Hinojosa, G; (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII pp. 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007>
- Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning: un análisis de contenido. *Revista de Educación a Distancia* 51. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/6>
- Lozano, E. (2017). La investigación educativa: representaciones sociales de estudiantes de pedagogía de la UNAM. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 37-45.
- Lozano, I. (2016). Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre docentes exitosos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 53-61 Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/39/39_Lozano.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología* 6 (1), pp. 22-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003>
- Secretaría de Educación. (s.f.). *OrientaMED. Guía para el fortalecimiento del Modelo de Educación a Distancia Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación. (2019). *Programas BGE 2018*. Recuperado de: <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/content/educacion-media-superior-2-2-2-2>
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2021). *La Educación Media Superior*. Disponible en <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Educacion%20Media%20Superior.pdf>
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. *La teoría sociológica del conocimiento*

de Durkheim. *Sociológica*, 17 (50), 103-121.
Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026563005>

Vera, J. (2005). Cap. 16 Redes semánticas: Método y Resultados. En *Perspectivas teóricas-metodológicas em representações sociais*. (pp. 489- 509). Paraíba, Brasil: EDITORIA UNIVERSITÁRIA- TFPB.

Vera-Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1 439-451. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTEGRATION IN PEDAGOGICAL MEDIATION IN MIDDLE AND HIGHER EDUCATION

Hilda Camarillo Fuentes

Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza

hilda.camarillo_fuent@seppue.gob.mx

Licenciada en Administración Educativa

Maestra en Educación

Doctora en Ciencias de la Educación

Recibido: 20/08/2022 Aceptado: 20/10/2022 Publicado: 12/11/2022

RESUMEN

El presente artículo trata de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Mediación Pedagógica del Bachillerato Vespertino del Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza, de Tehuacán, Puebla. Con la intención de identificar la relación existente entre cuáles son las TIC que se emplean en la mediación pedagógica y qué tipo de factores favorecen o impiden su uso en la labor

docente. Que para fines de este artículo, se retoma la fase 1, que pertenece a una estrategia secuencial exploratoria, con una metodología mixta, apoyada en el enfoque cuantitativo y como método el descriptivo, aplicando una escala de Likert a docentes del bachillerato y un cuestionario dirigido a una muestra representativa de estudiantes; con la finalidad de aportar mayor información sobre el estudio, además del análisis de documentos oficiales (plantillas del personal,

datos estadísticos y seguimiento del Plan de Aprendizaje en Casa de mayo de 2020).

Palabras clave:

Aprendizaje, Competencias, Educación Media Superior, Mediación Pedagógica, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT

This article deals with the integration of Information and Communication Technology (ICT) in the Pedagogical Mediation of the Evening High School of the President Venustiano Carranza School Center, in Tehuacán, Puebla. With the intention of identifying the relationship between which ICT are used in pedagogical mediation and what kind of factors promote or impede their use in teaching. For the purposes of this article, first phase is taken up again, which belongs to an exploratory sequential strategy, with a mixed methodology, supported by the quantitative approach and the descriptive method, applying a Likert scale to high school teachers and a questionnaire to a representative sample of students; in order to provide more information about the study, in addition to the analysis of official documents (staff templates, statistical data and monitoring of the Learning Plan at Home in May 2020).

Keywords:

Learning, Competencies, Higher Secondary Education, Pedagogical Mediation, Information and Communication Technology.

INTRODUCCIÓN

Cobra relevancia la necesidad de un ejercicio reflexivo que nos permita conocer, entender y explicar la Integración de las TIC en las prácticas de intervención docente; darnos la oportunidad de explorar nuevos espacios de interacción, en el que se interrelacionan nuestros estudiantes, favoreciendo la puesta en práctica de estrategias que estén acompañadas de la tecnología, de equipos y Apps que nos permitan estar presentes como mediadores en el proceso formativo del estudiante; debido a que muchas veces asumimos que en el papel de mediadores con sólo emplear algunas tecnologías, podemos pensar que por sí solas pudieran ser el andamiaje para el aprendizaje y, a esto, podemos agregar para reforzar lo que expresa Díaz Barriga (como si citó en Hernández, 2017), que la incorporación de las TIC a la educación se ha convertido en un proceso, cuya implicancia, va mucho más allá de las herramientas tecnológicas que conforman el ambiente educativo, se habla de una construcción didáctica y la manera cómo se pueda construir y consolidar un

aprendizaje significativo con base en la tecnología.

Es importante conocer ¿Cómo se integran las TIC como instrumento de mediación pedagógica en el bachillerato vespertino del Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza? Para identificar los factores que favorecen o impiden su uso en la labor del docente; para reflexionar sobre la necesidad de no verlas sólo como un recurso didáctico, sino como un recurso de soporte, comunicación y seguimiento; así como ver las situaciones que impiden a los docentes una práctica orientada al aprender a aprender, para conocer las necesidades que se deben atender como parte de los retos docentes y mejora de la práctica.

Por lo tanto, este documento nos permite mostrar la literatura que da soporte al estudio y conceptos principales que nos permiten comprender la integración de las tecnologías en la mediación, además de mostrar información sobre los sujetos de estudio, su contexto y el impacto de la educación a distancia durante la contingencia en el período de 2020-2021.

Sobre la metodología empleada es imperante resaltar que para fines de este artículo sólo se está presentando la fase 1 de la estrategia secuencial exploratoria, que parte de un estudio bajo una vía metodológica mixta, por

lo tanto, sólo se recuperan las preguntas cuantitativas, así como el objetivo “analizar los tipos de TIC que hacen uso los docentes y los retos que se tienen en la mediación pedagógica, ante los factores que favorecen u obstaculizan su integración”; el supuesto teórico/hipótesis, considerada como descripciones tentativas del fenómeno que serán utilizadas para guiar el estudio, en este sentido no están sujetas a comprobación empírica, sino que orientan la comprensión del problema de investigación (Hurtado, s.f. p.36). Lo que nos permitirá posteriormente, dar continuidad a la redacción de un siguiente artículo que nos permita compartir hallazgos sobre la segunda fase de investigación.

Finalmente, se presentan los instrumentos que se aplicaron, la sistematización y resultados; así como conclusiones y referencias.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Reformas Educativas en Educación Media Superior (EMS)

Una de las problemáticas o necesidades de la sociedad en general, es la educación como el parte aguas para la mejora de la calidad de vida, debido a ello las políticas educativas en nuestro país promueven acciones que favorezcan la atención y solución no sólo a

problemas que impactan en la mejora de la sociedad, sino a las necesidades que se tienen para elevar la productividad a través de ciudadanos que cuenten con las capacidades y competencias que les permitan acceder no sólo a una sociedad de la información, sino a una del conocimiento que potencialice sus capacidades intelectuales y socio emocionales, que permitan una convivencia armónica y sustentable; pero es cierto que no se pueden alcanzar dichos objetivos, cuando se tienen muchos factores que complican sus alcances, como falta de infraestructura, de herramientas tecnológicas, excesiva burocracia administrativa; que no deja tiempo para la capacitación, actualización docente y por el contrario llega a provocar resistencia al cambio; debido a lo anterior, es apremiante nuevas prácticas, así como una profesionalización docente que permita ser más reflexivo y crítico de nuestra labor docente a partir de nuevas políticas educativas.

Además, es necesario resaltar que esta política educativa originó una confrontación social, al desvalorizar el papel docente, la presión punitiva por medio de la exclusión, lo que sumo un problema más al Sistema Educativo Mexicano. Derivado de lo anterior, dentro de las preocupaciones que presenta el gobierno en gestión es que los alumnos

desarrollen capacidades esenciales en la actualidad, como son las habilidades de comunicación, adaptabilidad, creatividad, adecuado manejo de las relaciones interpersonales, capacidad de solucionar problemas, capacidad de trabajo en equipo, pensamiento crítico, capacidad de innovación, habilidades y actitud de emprendimiento, dominio de las tecnologías de la información y comunicación, así como la capacidad de gestión; por lo tanto, esto nos lleva a mirar al docente desde los retos que enfrenta y cómo lo hace.

Planteamiento Curricular

En este apartado nos detendremos un poco para reflexionar con respecto a qué se debe enseñar, por qué o para qué enseñar, cuáles son las capacidades que deben desarrollarse en los estudiantes ante los retos del siglo XXI, a partir del progreso tecnológico y la globalización. Considerando que la sociedad del conocimiento exige mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo, lo que se fundamenta en el Modelo Educativo, que precisa que debe existir un equilibrio entre las demandas de un proyecto humanista, que se fundamenta en la educación integral y proyecto que persigue la eficacia, como la vinculación de la educación con las necesidades de desarrollo del país.

A partir de considerar los retos que se tienen en el sistema educativo, resultan otros factores que nos llevan a poner atención en el contexto que estamos inmersos como sociedad, en particular, porque impacta en todos los ámbitos de la vida, donde podemos ver como resultado de la contingencia sanitaria por COVID-19, tras el desconcierto generalizado que se provocó al no estar preparados ante una situación de esa magnitud, pudimos ser testigos de la necesidad de atender la actividad docente, el proceso de aprendizaje, funciones administrativas, de infraestructura, entre otros; que sólo dejaron ver de manera intensificada brechas de acceso a la tecnología digital o la falta de habilidad para enseñar y estudiar aplicaciones digitales (Escudero, et al. 2020).

Incorporación/ integración de las TIC

Los retos o escenarios que se han ido compartiendo en los apartados anteriores, nos ha llevado de acuerdo a Hernández (como se citó en Camacho, 2018) a hacer uso de las TIC, consideradas como la confluencia de las distintas herramientas tecnológicas que permiten producir, recibir, almacenar, compartir, acceder y procesar información, misma que es presentada a través de diferentes códigos (imágenes, textos, sonidos, entre otros); lo que además, nos

permite introducirnos para saber un poco sobre su incorporación, como un reto que debe ser enfrentado por toda la comunidad escolar y que exige modificaciones de las prácticas educativas.

Por consiguiente, se habla del proceso de cambio o transformación que debe darse para integrar las TIC, transitando de un espacio tradicional de la clase a uno que sea a través de las tecnologías y que permita el desarrollo cognitivo de los estudiantes, dado que ellos se mueven en un entorno en que se hace presente la intercomunicación a través de las redes sociales, apps, con la intención de socializar e interactuar en espacios diversos.

Por ello, impera el reto de “avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares, pues la equidad y justicia social, al considerarlas como medios idóneos capaces, pueden reducir la llamada “brecha digital “(Balart & Cortés, 2016, p. 2) para desarrollar habilidades básicas de orden superior, entendiendo que estos contenidos, uso e impacto se han transversalizado en las prácticas sociales y culturales.

En síntesis, se espera que el docente del siglo XXI sea altamente competente en el diseño de entornos de aprendizaje donde se utilicen de manera excesiva y pertinente los medios de comunicación y las TIC, aprovechando

todo su potencial informativo, comunicativo y motivador.

Las TIC como instrumento de Mediación Pedagógica

En la enseñanza debemos crear inquietud, descubrir el valor de lo que vamos a aprender, recrear el estado de curiosidad, para lograrlo debemos replantearnos la necesidad de cambiar, lograr un rol como mediador pedagógico, que de acuerdo a Prieto (como citó en Reyes, s.f. párr. 4) consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje. Como lo afirma Coll (como citó en Campus educación, 2020), que las tecnologías de la información y comunicación son instrumentos utilizados para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos.

La mediación pedagógica, de acuerdo a Reyes (s.f.) presenta algunos componentes de orden: Psicológico (motivación), filosófico (la reflexión), político (la acción), pedagógico (la interdisciplinariedad) y de orden tecnológico (mediación). Es decir, se debe considerar para llevar a cabo la mediación pedagógica, estrategias de motivación que favorezcan el interés, dar significado al trabajo; de reflexión, donde surjan retos, para desarrollar el pensamiento autónomo,

crítico y creativo del estudiante; se busca, por lo tanto, que el docente no sólo aplique tecnologías a la educación, sino sea capaz de diseñar nuevos escenarios de aprendizaje, pero, ¿cómo podemos lograrlo? Podríamos pensar que con las actualizaciones que se ofertan en el mismo sistema, pero sería mejor identificar qué tipo de tecnología emplea el docente, cómo y para qué, lo que lo podría llevar a una crítica y propuesta que apueste por la mejora.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación, en la fase I, cuantitativa, que pertenece a una estrategia secuencial exploratoria, con una metodología mixta, apoyada en el enfoque cuantitativo y como método el descriptivo, en el que una vez que se recogen los valores que toman las variables de nuestro estudio (datos), se procede al análisis descriptivo de los mismos. En él se “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” Hernández (como citó en Pereira, 2011, p. 23).

Por ello, se empleó la escala de Likert como un instrumento que nos permite reflejar actitudes positivas o negativas hacia el uso de las TIC como instrumento de mediación pedagógica; que ha sido una adecuación

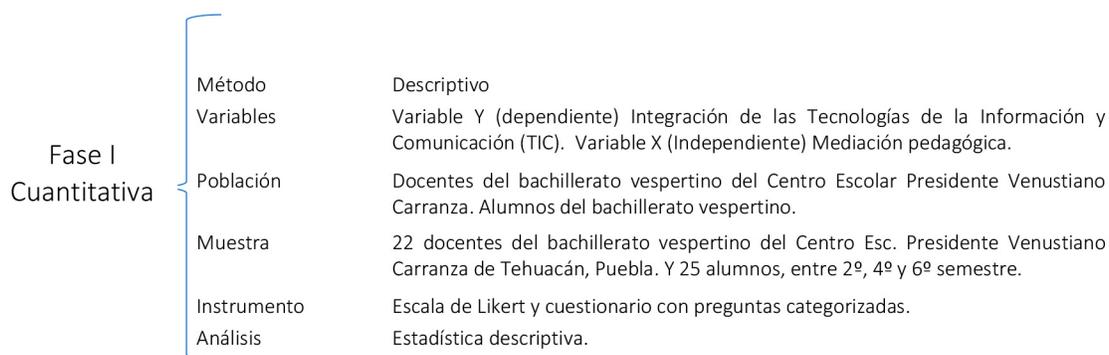
(Taquez y Bedoya, 2017), con un total de cinco dimensiones o categorías de análisis y un total de 91 ítems con formato de respuestas fijas; con una afirmación que se pidió calificar del cero al cuatro según su grado de aceptación y a través de un formulario de drive.

Y el diseño de un cuestionario con preguntas cerradas categorizadas, dirigido a estudiantes del bachillerato, con la intención de reforzar la información que nos proporcionan los docentes con respecto a su experiencia y práctica; al considerar preguntas sustantivas como cuestiones básicas y referentes a la situación investigada, además de recuperar datos generales de los informantes como: edad, género, semestre que han concluido al término del ciclo escolar 2020-2021 (tiempo en el que se aplicó) y grupo; así como cinco preguntas directas al tema sobre el uso que

hacen de las TIC la mayoría de los docentes del bachillerato para comunicarse y para favorecer su aprendizaje, como también sobre su percepción que tienen sobre el dominio o conocimiento de los docentes para hacer uso de algunas herramientas tecnológicas (Murillo, 2006). Así mismo, se considera el análisis de documentos oficiales, como plantea Latorre (2005), desde registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información, que en nuestro caso se utilizan la plantilla de personal, el documento de datos estadísticos y seguimiento del Plan de Aprendizaje en Casa de mayo de 2020.

En el siguiente esquema se representa como se encuentra organizado el procedimiento metodológico correspondiente a la fase 1 de la investigación:

Figura 1. Esquema de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Población objetivo y muestra

Corresponde a los docentes, el total de 22 que se encuentran frente a grupo, de los cuales 17 son mujeres y cinco hombres, cuyas edades oscilan entre los 34 a los 68 años; con antigüedad laboral y experiencia de 7 a 33 años.

Del total de docentes, 19 de ellos se encuentran titulados con perfiles que van desde licenciados en derecho, en administración, en comunicación, en contaduría, en psicología, informática, cirujano dentista, médico cirujano, un arquitecto e ingenieros industriales, químicos y civiles, lo que nos permite dar cuenta de una diversidad de profesiones que colaboran como docentes titulares de alguna de las disciplinas que se imparten en el bachillerato general; además que también se tiene el caso de 3 docentes que suman el total de la plantilla, que son pasantes de la licenciatura en Educación Física, en Derecho y en Químico Farmacobiólogo. Y con grado de maestría a sólo 3 docentes del total de 22; de los cuales se suman cinco compañeros más, que tienen certificación en Competencias docentes para Educación Media Superior, por PROFORDEMS.

Así mismo, cabe destacar que del total de la plantilla de personal docente, fueron evaluados en Desempeño Docente, como

parte de las Políticas Educativas del sexenio anterior, un total de 10 de ellos, los cuales obtuvieron resultados entre el nivel bueno y destacado. Dicha información es validada con investigación documental que se recupera de la plantilla de personal del bachillerato vespertino del Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza, de Tehuacán, Puebla, ciclo escolar 2020-2021.

Con respecto a la muestra, se considera para la aplicación de la escala de Likert el total de la población de 22 docentes; para el caso del cuestionario dirigido a los estudiantes, se considera un muestreo secuencial no probabilístico, debido a que como investigador nos permite elegir al grupo de alumnos en un determinado intervalo de tiempo; considerando en particular el muestreo discrecional en el que se puede elegir a los estudiantes que se valore que pueden aportar para el estudio. Por lo tanto, se eligieron a 25 estudiantes de los diversos semestres (segundo, cuarto y sexto) de los grupos A y B, considerados con buen desempeño académico durante el ciclo escolar 2020-2021.

Validación de Instrumentos

Una vez que contamos con el diseño del Cuestionario con Escala de Likert, se verificó su calidad, con base en Murillo (2006), quien indica que hay tres estrategias: La validación

de caso único, de expertos y la aplicación piloto. Para fines del estudio, se llevó a cabo la validación de caso único, solicitando a una colega con quien coincido tanto en el entorno laboral, como en la actualización y profesionalización, que lo respondiera y me compartiera su opinión sobre este. Y también la estrategia de aplicación piloto, en la que se busca que respondan una muestra significativa del total de docentes que son los sujetos del estudio, en lo que coincide con esta estrategia Supo (2013), a quien él llama jueces.

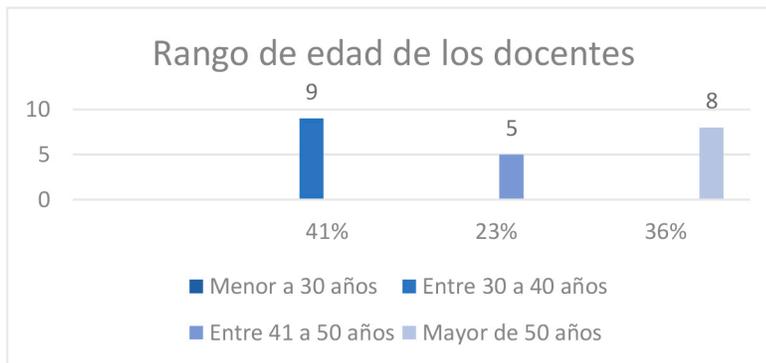
Una vez que se revisó y dio la validez de contenido, se continuo con la aplicación de la prueba piloto, donde se buscó asegurarnos que la población a quien se le aplicó el cuestionario, entiende claramente cada uno de los conceptos o ítems. A partir de calcular

la consistencia interna del alfa de Cronbach, que se obtuvo al multiplicar el promedio de todas las correlaciones observadas en los ítems por el número de ítems que componen una escala, y luego dividir el producto entre el resultado de la suma de 1 más el producto de la multiplicación del promedio de todas las correlaciones observadas por el resultado de la resta de 1 al número de ítems: $\{a = n.p / 1 + p(n - 1)\}$, donde n es el número de ítems y p es el promedio de todas las correlaciones (Oviedo & Campos, 2005)

RESULTADOS

De la escala de Likert se elige presentar para fines del artículo, de los datos generales de los encuestados, la edad, el grado académico y experiencia, que a continuación se observan a través de las siguientes gráficas.

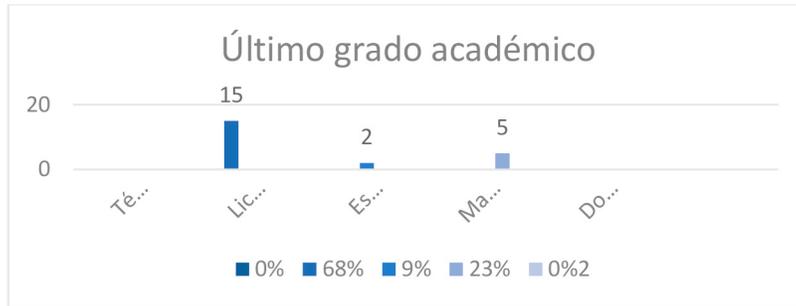
Figura 2. Rango de edad



Fuente: Elaboración propia.

Podemos dar cuenta que el 36% de los docentes, que equivale a ocho de ellos, se encuentran en un rango de edad mayor a los 50 años; el 40.9 % representa nueve de los docentes entre 30 a 40 años de edad y el 22.7 % equivale a cinco docentes entre 41 a 50 años. Por lo tanto, podemos decir, que la mayoría se encuentra entre los 30 a 40 años.

Figura 3. Grado académico de los docentes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

En lo correspondiente a la formación profesional de la plantilla docente, nos encontramos que la mayoría de docentes tienen una formación universitaria, pero que cuentan con licenciatura como último grado académico obtenido, es el 68.2% que equivale a 15 de los docentes; quienes tienen el grado de maestría son el 22.7% que representa a cinco docentes y 9.1%, que equivale a 2 docentes, tienen una especialización. Lo que nos permite ver es que la mayoría de los docentes tienen un grado mínimo del nivel superior en licenciatura.

Figura 4. Experiencia docente



Fuente: Elaboración propia.

De un total de 22 docentes que laboran en el bachillerato del Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza, se tiene que el 54.5 % de los docentes (12 de 22) cuentan con una experiencia en el campo educativo y nivel, de cinco a 19 años, el 36.3 % (ocho de 22) tienen más de 20 años de servicio y sólo el 9.1% (que equivale a dos docentes) un tiempo menor a cinco años.

Ahora los resultados, por dimensión con base al grado de aceptación o afirmación son los siguientes:

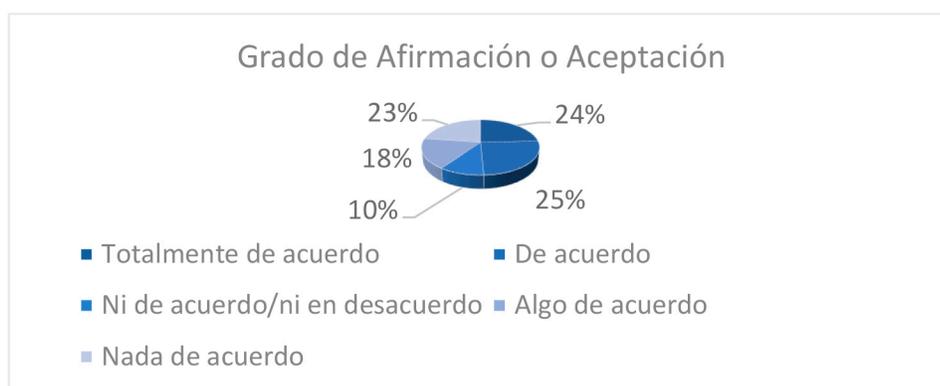
Tabla 1. Grado de afirmación.

Grado de afirmación	Nivel
Totalmente de acuerdo	4
De acuerdo	3
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	2
Algo de acuerdo	1
Nada de acuerdo	0

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la dimensión a cada dimensión se presentan los resultados a continuación:

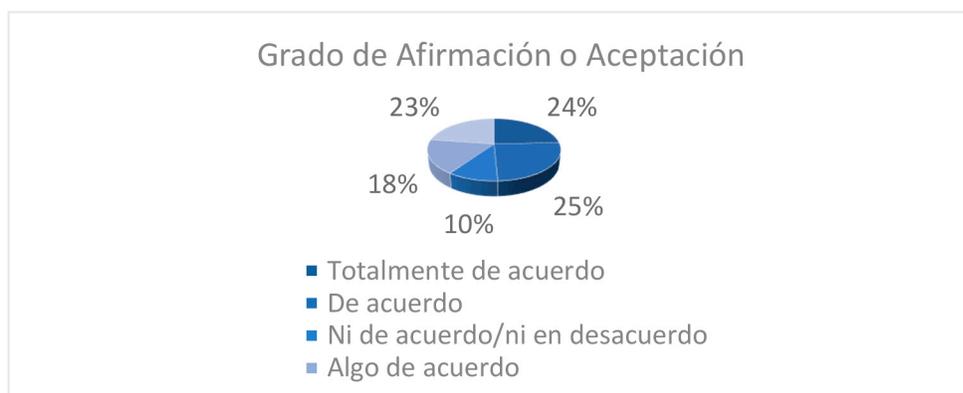
Figura 5. Dimensión: de las herramientas que utiliza en su labor docente, valora su nivel de conocimiento o dominio.



Fuente: Elaboración propia.

Nota. La gráfica muestra los resultados globales con respecto a la dimensión del nivel de conocimiento y dominio que consideran tener los encuestados sobre las herramientas tecnológicas. El 48% refiere un nivel de aceptación en el totalmente y de acuerdo, correspondientes a los ítems uno, tres, cuatro, cinco y nueve (correo electrónico, chat, redes sociales, videoconferencias y herramientas ofimáticas; el 11% ni de acuerdo/ ni en desacuerdo; 18% algo de acuerdo y el 23% nada de acuerdo.

Figura 6. Dimensión: Utiliza o realiza las siguientes acciones con apoyo de las TIC.



Nota. La gráfica global acerca de la dimensión "Utiliza o realiza las siguientes acciones con apoyo de las TIC", muestra que el 84% del total de 22 de los encuestados expresa estar totalmente y de acuerdo con la utilización o apoyo de las TIC en sus actividades docentes; mientras que un 9% indica indiferencia ante el cuestionamiento y el 7 % precisa estar algo de acuerdo, en los ítems 6 y 9. Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior, los ítems correspondientes a un nivel mayor de aceptación o afirmación con respecto a que utilizan o realizan las siguientes acciones con apoyo de las TIC, son:

1. Cuando hago la planeación de mis clases, defino cuáles TIC puedo usar.
2. Al planificar mis clases, busco información sobre la manera en que el uso de TIC puede mejorarlas.
3. Identifico los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de mis estudiantes para decidir cuáles son las TIC más apropiadas para usar en clase.
4. Cuando se requiere, adapto los recursos que me ofrecen las TIC para lograr los objetivos de mis clases y suplir las necesidades y expectativas de mis estudiantes.
5. Antes de usar algún recurso TIC en mis clases, me informo y hago pruebas para asegurarme de su utilidad.
7. Uso las TIC en diferentes actividades del proceso de evaluación en mis cursos.
8. Utilizo TIC para brindar asesorías y resolver situaciones fuera de la clase.
10. Uso TIC en el diseño de estrategias que promueven el aprendizaje activo y la formación integral de los estudiantes.

11. Tengo en cuenta las sugerencias que mis estudiantes tienen respecto al uso de TIC en mis clases.

12. Al proponer actividades en las que se haga uso de las TIC, valoro la posibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos seleccionados, de manera que sea equitativo.

13. Valoro las aptitudes, actitudes y el capital cultural de mis estudiantes, antes de implementar en las clases actividades que involucren el uso de TIC.

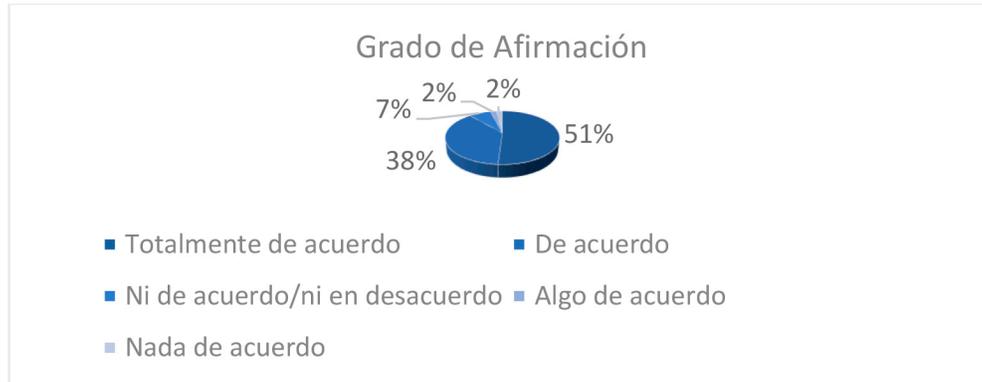
14. Al realizar actividades mediadas por TIC, incluyo reflexiones para promover su uso respetuoso y evitar conductas lesivas (ej. Cyberbullying).

15. Reflexiono sobre los beneficios y/o dificultades que implica el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Lo que quiere decir, es que la mayoría acepta hacer uso de las TIC para su práctica docente como mejora e intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje. Mientras que los ítems 6 y 9, están por debajo del 3 en el nivel de aceptación o afirmación:

- 6. Uso las TIC en diferentes actividades del proceso de aprendizaje en mis cursos.
- 9. Uso las TIC para ayudar/enseñar a citar fuentes y a prevenir el plagio.

Figura 7. Dimensión: qué tan de acuerdo estoy con las siguientes afirmaciones.



Fuente: Elaboración propia.

Nota. En la gráfica se muestran resultados globales del ítem "Qué tan de acuerdo estoy con las afirmaciones". Por lo tanto, el 89% del total de 22 docentes que fueron encuestados manifiestan estar totalmente y de acuerdo con las afirmaciones que se precisan en cada ítem del 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15, lo que quiere decir, que reconocen las fortalezas y oportunidades que ofrecen las TIC. Mientras que el 11 % muestra un nivel de aceptación menor al 3, encontrándose entre ni de acuerdo/ni en desacuerdo, algo de acuerdo y nada de acuerdo; considerados en los ítems 4, 17 y 18.

Los ítems que tienen mayor aceptación son:

- 1. Al integrar TIC en mis clases, los estudiantes presentan una mejor disposición para el aprendizaje.
- 2. Las TIC facilitan el seguimiento personal y detallado de cada estudiante de mi clase.
- 3. El uso de TIC me facilita ofrecer retroalimentación oportuna a los estudiantes.
- 5. Las TIC son un apoyo imprescindible en actividades de construcción colectiva de

conocimiento en redes y comunidades de aprendizaje.

- 6. Las TIC favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven el autoaprendizaje.
- 7. Las TIC favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven la producción de conocimiento.

8. Las TIC favorecen el desarrollo de actividades de investigación con los estudiantes.

9. Las TIC favorecen la difusión de proyectos educativos.

10. Las TIC facilitan la autoevaluación de la actividad docente.

11. Las TIC facilitan el mejoramiento de la actividad docente.

12. Las TIC facilitan la generación de estrategias educativas innovadoras.

13. Las TIC son fundamentales para el aprendizaje permanente.

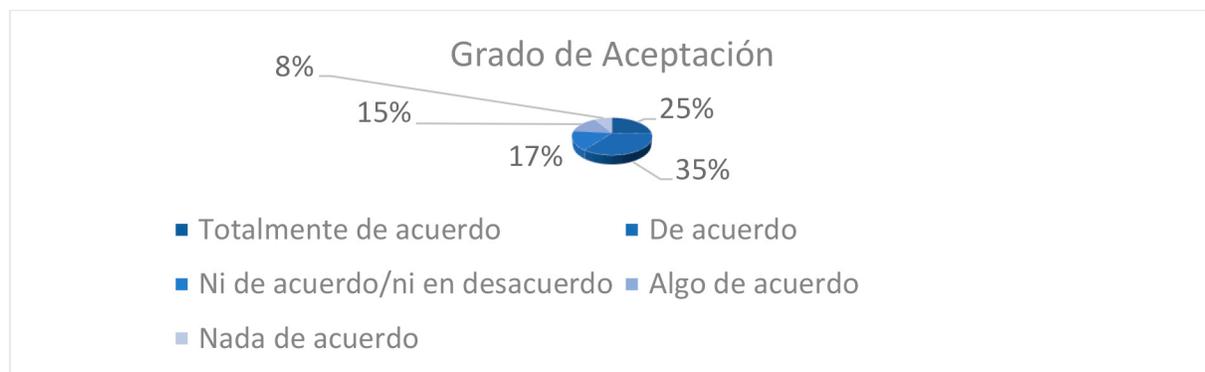
14. Las TIC facilitan el análisis del desempeño académico de los estudiantes.

15. Tengo claras las metas que deseo alcanzar con respecto al uso de las TIC en mi trabajo docente.

16. Considero que el uso de TIC es fundamental en el quehacer y desarrollo profesional docente.

Y con los que no están de acuerdo son el cuatro, 17 y 18, correspondientes a “tengo habilidades suficientes para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet”, “hay conceptos de mis cursos que no pueden ser ejemplificados o ilustrados por medios de las TIC” e “implementar las TIC en mi programa de curso resulta completa.”

Figura 8. Dimensión: llevo a cabo las siguientes acciones para mejorar mis competencias en el uso de las TIC.



Fuente: Elaboración propia.

Nota. En la gráfica se muestran los resultados globales correspondientes a la dimensión, mostrando que el 60% están totalmente y de acuerdo; del total de los 22 docentes encuestados, con respecto a los ítems 1, 4 y 5; mientras que el 17% se muestra indiferente; el 15% algo de acuerdo y el 8% nada de acuerdo, con los demás ítems, relacionados a participación en foros, grupos de innovación, producción de materiales, programas, entre otros.

Los ítems 1, 4 y 5 son los siguientes enunciados:

1. Evalúo el uso de TIC en mi práctica docente para mejorar en experiencias posteriores.
4. Continúo formándome en el manejo de herramientas TIC y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades.
5. Aprendo a usar herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma.

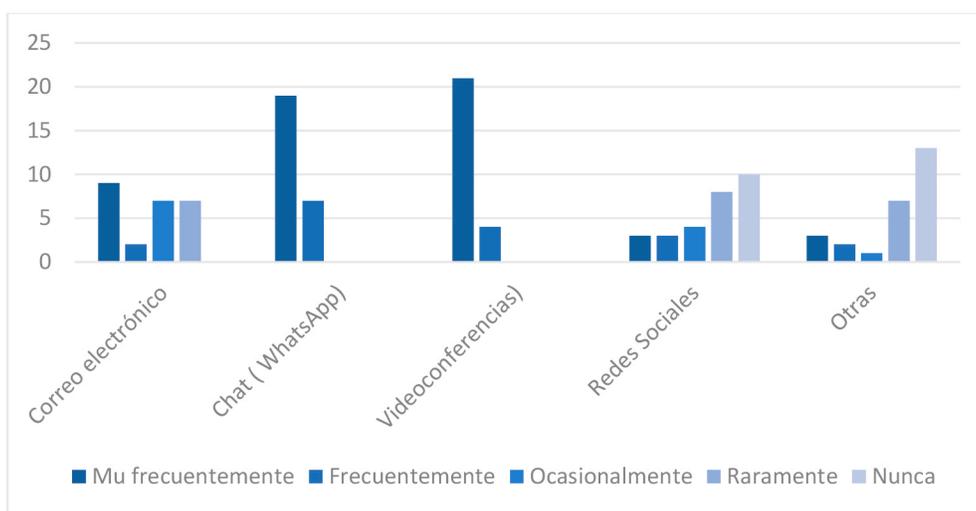
Los ítems o enunciados con un menor puntaje de aceptación son:

2. Participo en foros, espacios de reflexión y redes de docentes que usan las TIC en sus clases.
3. Participo en grupos de innovación e investigación sobre docencia con TIC.

6. Publico contenidos digitales en entornos de libre acceso (producción científica, materiales didácticos, presentaciones...).
7. Colaboro en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de TIC.
8. Reviso los programas de los cursos para promover la integración de las TIC en las experiencias de aprendizaje propuestas.
9. Participo en los talleres y cursos sobre TIC en la educación, ofrecidos por la SEP o Sindicato.

Del cuestionario aplicado a los alumnos se muestran las gráficas en las que se pueden visualizar los resultados sobre las preguntas cerradas o categorizadas, referentes a las cuestiones investigadas:

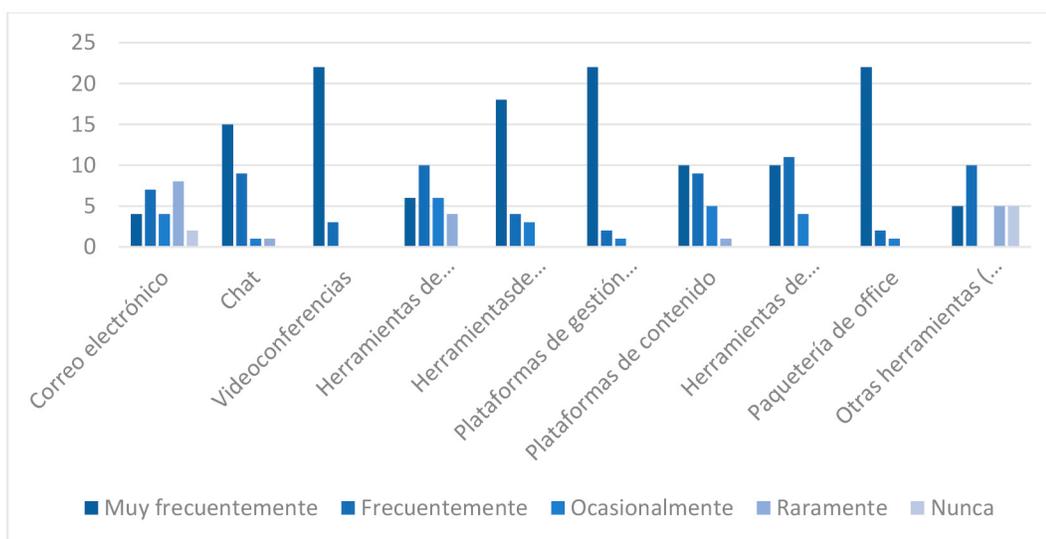
Figura 9. Herramientas tecnológicas que utilizan los docentes para establecer comunicación con los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Nota. La gráfica nos muestra la frecuencia en la que son empleadas las herramientas tecnológicas que se especifican para mantener comunicación los docentes del bachillerato vespertino del Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza, con los estudiantes durante el ciclo escolar 2020-2021, en la modalidad a distancia. A partir de estas herramientas señaladas, los estudiantes encuestados, que son una muestra representativa del total de la población, destacan el uso muy frecuente del chat y videoconferencias; con menor coincidencia entre la mayoría de encuestados, pero también se destaca el correo electrónico.

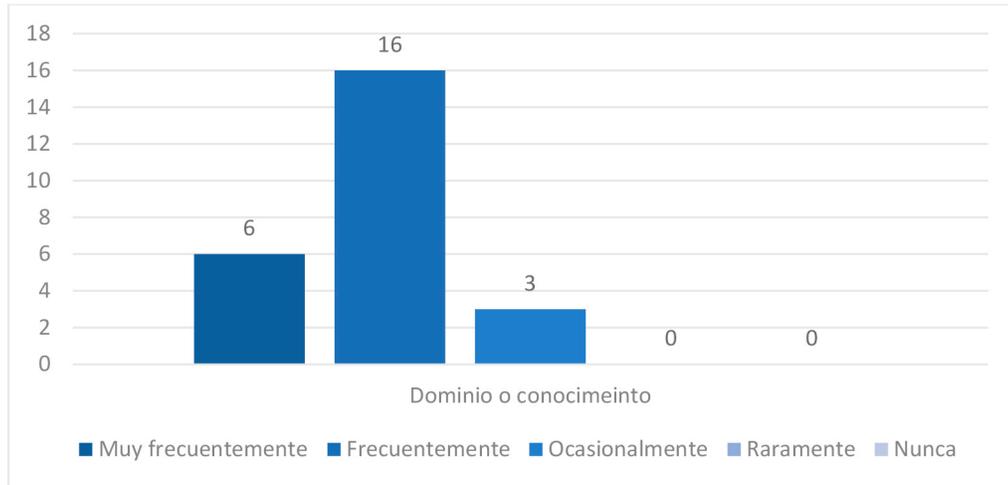
Figura 10. Herramientas que hicieron uso la mayoría de docentes.



Nota. En el gráfico se muestra que sobresale el uso muy frecuentemente, del chat con 60%, videoconferencias 88%, herramientas de búsqueda de información como Google y bases de datos académicas 72%; plataformas de gestión de aprendizaje 96% y de herramientas de office 88%. Herramientas que se emplean raramente, tenemos el correo electrónico con 32%; de trabajo colaborativo

16% y otras herramientas como canva y prezi 20 %. Con base en las respuestas de los encuestados, que fueron 25 estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. Herramientas tecnológicas en las que dieron de dominio los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes coinciden el 24% de ellos que muy frecuentemente dieron evidencia de dominio o conocimiento sobre el uso de las herramientas tecnológicas y el 64% que frecuentemente; sólo un 12% eligieron ocasionalmente.

CONCLUSIONES

En la información que proporciona la escala de Likert aplicada a todo el personal docente del Bachillerato vespertino del Centro Escolar Presidente Venustiano Carranza, se indica que los ítems que refieren a las herramientas que utilizan en su labor docente y valoran su conocimiento, así como dominio corresponden a: correo electrónico, chat (WhatsApp, redes sociales), herramientas ofimáticas y/o creación de contenido (Word, Excel, Power point; canva), espacios de administración de archivos digitales (drive), repositorios institucionales (libros digitales),

plataforma de contenido audiovisual (youtube), plataformas de gestión de aprendizaje (classroom), videoconferencias (Zoom, Meet) y herramientas de creación de cuestionarios (google forms).

Lo anterior nos indica las tecnologías que mencionan hacer uso los docentes, pero como se ha analizado en otras preguntas, que resalta como dato importante para ser considerado en la propuesta para la capacitación y /o actualización docente, fortalecer la integración de las TIC, para que se trabaje en cualquier modalidad de estudio, no sólo como medios de comunicación e

interacción, sino como herramientas de aprendizaje autónomo y colaborativo. Si comparamos con el cuestionario aplicado a los estudiantes encontramos que coinciden con el chat, videoconferencias y correo electrónico; bases de datos académicos, Classroom, Office , canva, prezi.

¿Qué relación existe entre el perfil y/o experiencia docente y el uso de las TIC?

Los resultados nos permiten dar cuenta de una diversidad de perfiles y experiencia docente existente en el bachillerato. Considerando que de acuerdo a los instrumentos y técnicas de investigación que se diseñaron, aplicaron, recogió y analizó la información; se puede decir, que existen factores que pueden favorecer el conocimiento amplio o limitado de las TIC, como la edad, la experiencia (en otros niveles o modalidades educativas) y el mismo perfil (debido a que existen compañeros, como una de ellas lo expresó que su formación profesional y laboral como comunicóloga, le refuerza sus competencias en tecnología); en relación a quienes son más jóvenes, tienen mayor familiaridad con las TIC, al hacer uso cotidiano de algunas de ellas, para uso personal y profesional, pero en otras de manera limitada, al sólo utilizar como lo mencionó alguna de las entrevistadas, de

acuerdo a lo que requería para su labor docente.

Y quienes se han continuado preparando o capacitándose y que pudieran no estar en el rango de edad de los más jóvenes de los docentes del mismo bachillerato, muestran cierta certidumbre ante tal escenario.

Se puede reflexionar que los factores que pueden apoyar al uso, conocimiento y dominio de las TIC, tienen que ver con la necesidad y espacios de oportunidad para emplearlas en su práctica docente, debido a que, si se encuentran con la necesidad de utilizarlas, como ha sido a partir de la pandemia y el transitar a otra modalidad de estudio, es como se vieron obligados muchos docentes a trabajarlas.

Finalmente ¿qué tipo de factores favorecen o impiden el uso de las TIC en la labor docente?

En general, podemos identificar que el problema que se pueda derivar del uso de las TIC, por parte de los docentes, puede ser multifactorial; considerando que puede deberse a condiciones, sociales, políticas, económicas y culturales. Pero basados en la recuperación de los datos e información recabada tenemos lo siguiente: Se consideran desde la existencia o inexistencia de la infraestructura, materiales y condiciones en las instituciones para favorecer el uso de las TIC; así como la misma formación,

experiencia, capacitación y profesionalización con la que se cuenta, ya que pueden ser un apoyo o un obstáculo para mediar el aprendizaje a partir de las necesidades, características e intereses contextuales.

Así como la iniciativa e interés que puedan tener los docentes derivados de una motivación intrínseca o extrínseca, lo que puede apoyar o impedir su colaboración para dar seguimiento a nuevos retos. Es importante precisar que con base en la información que se recuperó y del análisis de la misma, se tiene que el uso que le dan los docentes a las TIC, es limitado o básico, hace falta explotar un poco más las herramientas o servicios que ofrecen. Esto se puede ver al momento de que los docentes manifiestan falta de dominio, en la escala; en el cuestionario los alumnos expresan que tienen cierto dominio y que algunas dificultades son por desconocimiento o que aún no exploran todos los servicios.

REFERENCIAS

- Balart, C. & Cortés, S. (2016). Una Mirada Histórica del Impacto de las TIC en la Sociedad del Conocimiento en el Contexto Nacional Actual, Dialnet; disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529351>
- Bedoya, A. (2017). Diseño de un instrumento tipo escala Likert para la descripción de las actitudes hacia la tecnología por parte de los profesores de un colegio público de Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6881/BedoyaLagunaCristianAlberto2017.pdf;jsessionid=62B8B8249A7C3AB41640AC989720FD14?sequence=1>
- Camacho, Ramírez, W. Vera, Castro, Yuri, K. Méndez, Palomeque E. (2018). TIC: ¿Para qué? Funciones de las tecnologías de la información. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732849>
- Campus educación. (2020). Aplicación de Metodologías Activas en el Aula a través de las TIC. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/metodologias-activas-por-medio-de-las-tic/>
- Coll. C. & Onrubia. J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8407/10382>
- Díaz, L. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Hurtado, A. (S.F.). Investigación Cualitativa. Taller de Investigación cualitativa. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>

- Murillo, L. (2006). Cuestionario y escalas de actitudes, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/_facultad.pdf
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, XV(1),15-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento. La guía para validar un instrumento en 10 pasos. Biblioteca Nacional de Perú. Disponible en: http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/donc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- Taquez, H. Rengifo D. Mejía. D. (S.F.) Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior. Disponible en: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/20.500.12579/5019>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES BLANDAS: UN CAMINO PARA INCIDIR EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

SOFT SKILLS DEVELOPMENT: A WAY TO INFLUENCE
SCHOOL COEXISTENCE

Paola Osorio Carrillo

Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano

paola.osorio.carrillo@seppue.gob.mx

Licenciada en Educación Primaria

Maestra en Educación Básica

Doctora en Ciencias de la Educación

Recibido: 12/07/2022 Aceptado: 20/10/2022 Publicado: 12/11/2022

RESUMEN

En el presente artículo, se expone el marco de referencia que sustenta, justifica, apoya e interpreta el supuesto y los resultados de una investigación realizada durante el ciclo escolar 2020-2021, bajo un método mixto de la investigación, a una población de 235 estudiantes adscritos a la escuela Ignacio Manuel Altamirano, ubicada en la comunidad de Ajalpan, Puebla, misma que de acuerdo con la Fiscalía General del Estado (FGE) es el municipio en el que se ha registrado un mayor repunte de denuncias de violencia familiar en el Estado durante el tercer trimestre del 2021. Su objetivo

principal radica en destacar la necesidad imperante de construir, modificar o transformar la práctica docente con la finalidad de generar un escenario educativo interesado en el desarrollo de una educación que fortalezca las habilidades blandas, que dé como resultado la construcción de una sociedad armónica, inclusiva, intercultural, capaz de convivir, pero sobre todo capaz de luchar por su bienestar y del colectivo.

Palabras clave:

Habilidades blandas, Educación Integral, Escuela Primaria, Práctica Docente, Convivencia Escolar.}

ABSTRACT

This article presents the frame of references that sustains, justifies, supports and interprets the assumption and the results of an investigation carried out during the 2020-2021 school year, under a mixed method of research, to a population of 235 students assigned to the Ignacio Manuel Altamirano school, located in the community of Ajalpan, Puebla, which according to the State Attorney General's Office (FGE), is the municipality in which there has been a greater increase in reports of domestic violence in the State during the third quarter of 2021. Its main objective is to highlight the imperative need to build, modify or transform the teaching practice in order to generate an educational scenario interested in the development of an education that strengthens soft skills, resulting in the construction of a harmonious, inclusive, intercultural society, capable of coexisting, but above all capable of fighting for their welfare and that of the collective.

Keywords:

Soft skills, Comprehensive Education, Elementary School, Teaching Practice, School Coexistence.

INTRODUCCIÓN

La educación debe ser transformadora, para lograrlo es indispensable adoptar una perspectiva integral del aprendizaje, que observe tanto aspectos cognitivos, motrices como emocionales, lo que implica ir más allá del aprendizaje académico convencional, con los retos docentes que este esfuerzo presenta.

Y es bajo esta premisa que surge la idea del presente trabajo. Considerando tres aspectos:

1. El Alcance de la educación Primaria:

Las circunstancias vividas actualmente, nos demandan nuevamente enfocar la educación desde una visión humanista, que coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto lo cognitivo, como lo emocional, desarrollado a través de una práctica docente capaz de integrar aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos, valores, emociones, etc.

La educación Primaria es una institución al servicio de la sociedad, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Censo de Población y Vivienda 2020 arrojó que el 95.5 por ciento de la población de entre 6 y 11 años asiste a la escuela Primaria, lo cual le obliga a estar muy atenta para poder ser eficiente en las respuestas que debe dar a los

cuestionamientos de la comunidad que interviene en el proceso educativo y al impacto de la misma. En lo que corresponde a este nivel educativo, estos datos responsabilizan con una tarea mayor a la educación primaria, sobre el impacto que debe tener lo mismo en la formación de los niños y niñas que atiende.

2. El Contexto económico, social y cultural

La escuela Ignacio Manuel Altamirano se encuentra ubicada en la comunidad de Ajalpan, Puebla, misma que de acuerdo con datos de la Fiscalía General del Estado (FGE), es el municipio en el que se ha registrado un mayor repunte de denuncias de violencia familiar durante el tercer trimestre del 2021, incrementando un 166.7 % en relación con el mismo periodo del 2020. Por tanto, la escuela se convierte en un espacio determinante para el desarrollo personal de los estudiantes, ya que se constituye como el primer espacio público de aprendizaje y de convivencia fuera de la familia, en otras palabras, es un lugar en el cual las relaciones allí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social.

El Municipio de Ajalpan se localiza en la parte sureste del estado de Puebla, inmersa en un contexto urbano que posee un grado de alta marginación, lo que genera en muchas ocasiones poca participación de los padres

en las actividades escolares y la aparente falta de interés y compromiso en el proceso educativo de los estudiantes. Al mismo tiempo, la necesidad de conservar un trabajo, de construir una imagen competente y la satisfacción personal se han convertido en factores detonadores de estrés, depresión, ansiedad, irritabilidad, etc; ante tales situaciones, las potencialidades humanas, se presentan como un factor protector determinante ante momentos de crisis, considerando que las crisis son inevitables y necesarias para el crecimiento y madurez de todos los seres humanos.

3. El Confinamiento COVID-19

Las consecuencias del confinamiento derivado por el COVID-19, despertaron en nosotros los sentimientos más desagradables que el ser humano puede experimentar: miedo, tristeza, soledad, angustia, incertidumbre, ira, desesperación, desaliento, pesimismo, entre otros, pero también encontramos en nosotros otros más alentadores, tales como la empatía, la generosidad, la fortaleza, la gratitud, el amor, etc.

Esta experiencia, sin lugar a duda, obliga a la escuela a enfocarse en aquellos aspectos que no son atendidos en las asignaturas formales, tales como la canalización de

emociones, la autoestima, la empatía entre otras, pues los aprendientes requieren apoyo para conducirse de manera más autorregulada, autónoma y segura. Es un hecho, que las emociones existen y son para vivirlas, pero para hacerlo es necesario aprender a gestionarlas y a través de esto, desarrollar recursos para enfrentarse a la vida.

Con estas reflexiones, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿La escuela primaria Ignacio Manuel Altamirano puede desarrollar por medio del fortalecimiento de las habilidades blandas diferentes aspectos intelectuales y emocionales que pueden incidir en la convivencia escolar de los niños y las niñas?

Bajo los siguientes objetivos:

Objetivo general: Determinar la relación entre las habilidades blandas y la convivencia escolar de los estudiantes de la escuela Ignacio Manuel Altamirano.

Objetivos específicos:

- Establecer por qué es importante propiciar el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de la escuela Ignacio Manuel Altamirano.
- Identificar los aspectos intelectuales y emocionales que pueden desarrollarse a través de las habilidades blandas para mejorar la convivencia escolar de los niños y niñas.

- Fortalecer el desarrollo de las habilidades blandas en favor de la construcción de una sana convivencia escolar, mediante la implementación de estrategias didácticas.
- Incidir en la práctica docente para que pueda convertirse en un escenario educativo interesado en la formación de un individuo capaz de luchar por su bienestar y del colectivo al que pertenece.

Para tal efecto, se determinaron estas variables: variable independiente: Desarrollo de las habilidades blandas. Y variable dependiente: Mejora de la convivencia escolar.

El concepto de habilidades blandas posee diferentes sinónimos entre los que encontramos: habilidades meta académicas, Soft Skills, habilidades para la vida, transferibles o no cognoscitivas, competencias genéricas, habilidades socioemocionales, competencias clave o habilidades fundamentales, pero para efectos de esta investigación se denominaron como las habilidades blandas, mismas que son entendidas, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) como un conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que dan lugar hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes

cotidianas, es decir, que éstas le ayudan a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional.

Perreault (2004) expone que las habilidades blandas están asociadas al comportamiento de la persona, su desempeño social, liderazgo y manejo emocional, por ejemplo, el trabajo en equipo, resolución de problemas, toma de decisiones, empatía, comunicación asertiva, resiliencia, adaptabilidad, manejo del estrés, entre otras.

Al contrario de estas, encontramos a las habilidades duras, las cuales según Robles (2012) nos dice que son habilidades que se adquieren a través del conocimiento académico y la experiencia profesional, que permiten que un individuo desempeñe su puesto, por ejemplo, la Expresión oral, Habilidades lingüísticas, Pensamiento matemático, Manejo de recursos tecnológicos y Conocimientos de contenido específico.

Fierro (2013), nos dice respecto a la variable de convivencia escolar, que se define como el conjunto de formas de interacción entre los miembros de la comunidad, las cuales

son dinámicas y suceden en los distintos espacios y procesos escolares, como la enseñanza, la participación, la generación de acuerdos, el manejo de las normas, las prácticas disciplinarias, la solución de conflictos y la gestión escolar. Y esta convivencia escolar se manifiesta con acciones tales como el respeto al entorno, práctica de normas claras, resolución de conflictos, ejercicio de mecanismos de prevención ante la violencia escolar, respeto al otro, entre otras.

Llegando con ambas variables a la propuesta del supuesto “si se fortalece el desarrollo de habilidades blandas en los niños y niñas, se mejorará la convivencia escolar de los alumnos de la escuela Ignacio Manuel Altamirano.”, buscando dentro de los alcances de la investigación el hecho de que se puede:

- Incidir la importancia y el tratamiento que se le da al desarrollo de las habilidades blandas al interior de las aulas en la escuela primaria y sus aportes en el fortalecimiento de la convivencia escolar.
- Fortalecer el desarrollo de las habilidades blandas en la educación básica, desde edades muy tempranas.
- Dejar de considerar el aprovechamiento escolar de los y las estudiantes desde indicadores únicamente

vinculados con su capacidad cognitiva.

La cultura escolar había sido enfocada durante muchos años a meramente demostrar buenos resultados académicos, haciendo a un lado al ser humano y sus emociones. Este escenario, nos obliga a volver la vista a los alumnos, reconocer sus necesidades, capacidades e intereses, para poder dar a cada uno lo que necesita, donde los niños, niñas y adolescentes (NNA) puedan apropiarse de elementos que les permitan enfrentar los desafíos que les impone el contexto y la realidad a la que se enfrentan.

Para lograrlo se hizo necesario buscar un fundamento teórico, que soportara la propuesta, mismo que encontramos en el Sentido de la educación que tenía la filosofía de Krishnamurti, un filósofo y profesor de origen hindú.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Krishnamurti (2001), sostenía que la educación no solo es un derecho humano, sino también la clave del progreso individual y colectivo; en la era del conocimiento, aquellas sociedades que no logren garantizar un acceso equitativo e inclusivo a sistemas de formación de calidad y a lo largo de toda la vida, quedarán irremediablemente

rezagadas; su filosofía nos obliga a reflexionar acerca del quehacer de la escuela, pues educar bien al alumno es ayudarlo a entender el proceso total de su ser; sólo cuando hay integración de la mente y el corazón en cada acción cotidiana, es que puede haber inteligencia y transformación interna, planteaba a la educación holística como esencial para una renovación interna capaz de llevar a cabo la transformación social y de culminar en el cambio social.

Se debe buscar una formación integral en los centros de educación, ya que no es suficiente con una formación conceptual; es indispensable fortalecer el ejercicio de la ciudadanía, el respeto de los derechos humanos y la solución creativa de conflictos, es decir, una formación integral requiere tanto la formación para el hacer como para el ser, para aprender a aprender, para aprender a emprender y para aprender a convivir, aspectos sumamente relacionados con las competencias blandas, todo esto retomando las siguientes reflexiones sobre la filosofía y la educación:

La educación no consiste en adiestrar la mente

Conforme la humanidad ha ido avanzando, se ha transitado de la era de industrialización, a la instauración de la sociedad basada en el conocimiento y la

información, hasta llegar a la globalización, lo cual ha repercutido inminentemente en la configuración del ser humano y por ende ha cambiado la demanda de las habilidades o competencias que se requieren fortalecer, actualmente al contratar a un nuevo ciudadano en una empresa, se pone énfasis en las habilidades blandas sobre otros tipos de habilidades técnicas o cognitivas, lamentablemente estas no tienen el suficiente peso dentro del currículo escolar.

La relación entre el educador y el educando no debe ser autoritaria

Al contrario, educar, consiste ayudar al aprendiente a entender el proceso total de su ser; porque sólo cuando hay integración de la mente y el corazón en cada acción cotidiana, es que puede haber inteligencia y transformación interna. Los niños y niñas, esperan que la escuela sea un lugar armónico y seguro donde se pueda respirar cultura, arte, etc., pero que al mismo tiempo sea agradable, cómodo y seguro; si los niños participan activamente en la gestión y en la toma de decisiones escolares, como por ejemplo en el establecimiento de las reglas escolares, los estudiantes no se sentirán temerosos, al contrario, podrán desarrollarse como ciudadanos libres y soberanos, lo cual es uno de los objetivos

que debe perseguir cualquier institución educativa.

El individuo tiene una responsabilidad en el orden social

No hay conciencia individual, sino sólo una conciencia humana colectiva, lo que implica que el mundo no es algo independiente del sujeto. Nosotros somos el mundo, así pues, todo acto de un individuo afecta a los demás. El niño está influenciado por la gente y las cosas que lo rodean, y el verdadero educador debe ayudarlo a descubrir esas influencias y su verdadero mérito. Los valores verdaderos no se descubren por la autoridad de la sociedad ni de la tradición; sólo la reflexión individual puede revelarlos.

La inteligencia no está separada del amor

La educación moderna al desarrollar el intelecto, imparte teorías y datos, hace a un lado la comprensión del proceso total de la existencia humana. En la soledad de una pequeña escuela es fácil olvidar que hay un mundo externo lleno de conflictos, destrucción y miseria que aumentan constantemente. Ese mundo no está separado de nosotros, por el contrario, es parte de nosotros, pero para que haya un cambio fundamental en la estructura de la sociedad, la verdadera educación es el primer paso.

METODOLOGÍA

Sobre la metodología aplicada en el presente trabajo, retomo un método mixto de la investigación, mismo que implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación para responder a un planteamiento del problema; la intención de recurrir al método mixto no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación.

Los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas de investigación, la elección de este método se basó en la naturaleza compleja del problema de investigación abordado.

Por tanto, se recurrió a un diseño explicativo secuencial, mismo que se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen datos cualitativos; los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio.

El interés de esta investigación se centró en explicar por qué es importante el desarrollo de las habilidades blandas a edades

tempranas y en qué contribuye esto a mejorar la convivencia escolar; la intención es responder a cuestionamientos tales como ¿qué efectos tiene que los alumnos de la escuela Ignacio Manuel Altamirano desarrollen las habilidades blandas al interior del entorno escolar en la educación primaria? ¿A qué se deben estos efectos? y ¿El desarrollo de las habilidades blandas fortalece la convivencia escolar?

El instrumento aplicado fue una Escala de Likert. Las escalas de Likert son instrumentos muy utilizados para medir actitudes y valores. Se define una escala como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere, según lo indicado por Hernández Sampieri et al. (2018). El instrumento está constituido por 5 dimensiones que son las siguientes: empatía, autorregulación, autoconocimiento, autonomía, colaboración y resiliencia, las cuales posterior a su aplicación se interpretaron.

Aunque esta investigación no tuvo fines estadísticos, es necesario reiterar que la muestra de selección de alumnos se cuidó con los adecuados parámetros de significación, por lo que después de diseñado el instrumento se aplicó una prueba piloto. Las características de la población para la prueba piloto fueron similares y bajo las mismas condiciones con las que se aplicó a la muestra.

Este instrumento se piloteó con 50 estudiantes de la escuela Ignacio Manuel Altamirano, cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años, mismos que cursan de primero a sexto grado.

La finalidad de este pilotaje fue la de tener pruebas válidas y confiables de su utilidad, es decir medir su consistencia interna, para tal efecto cabe resaltar el empleo del Alfa de Cronbach; los resultados de la aplicación de este índice, se presentan en la siguiente en tabla, donde el alfa de Cronbach es 0.9 lo que establece un alto grado de confiabilidad interna del instrumento.

También se conoce a la Escala de Likert como escala aditiva, ya que cada sujeto obtiene como puntuación global la suma de los rangos otorgados a cada elemento. Existen tres formas de estas escalas:

- A. Descriptivas: muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, muy en desacuerdo.
- B. Numéricas: 1, 2, 3, 4, 5
- C. Y Graficas

De acuerdo con Murillo (2006), las escalas se tratan de:

Instrumentos utilizados en las Ciencias Sociales para medir características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere. Frente a los tests, las escalas de actitudes presentan dos polos extremos y no existe una respuesta válida. (2006, p. 9)

El autor nos aclara que por el termino actitud se entiende un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinados estímulos (Murillo, 2006).

Y que por otra parte las opiniones representan posturas más estáticas, y vienen a representar una posición mental

consciente y manifiesta sobre algo o alguien. El autor nos reitera y advierte que: No implica disposición a la acción. En las opiniones el componente cognitivo prima sobre el afectivo; en las actitudes la situación es inversa (Murillo, 2006).

Para otros autores como García (2011), las escalas de Likert:

Las escalas son instrumentos muy utilizados para medir actitudes y valores. Definimos una escala como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales. En nuestro caso, este fenómeno será una actitud cuya intensidad queremos medir. (p. 2)

Este mismo autor nos aclara y comenta como este tipo de instrumentos buscan medir actitudes y opiniones de los encuestados o grupos de encuestados, podemos decir que este tipo de escala busca

medir el asentimiento que se tiene por un tema o problema.

Nos afirma que:

Las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia. Si mi actitud hacia el aborto es desfavorable, probablemente no abortaría o no participaría en un aborto. Si mi actitud es favorable a un partido político, lo más probable es que vote por el en las próximas elecciones... Si detecto que la actitud de un grupo hacia la contaminación es desfavorable, esto no significa que las personas están adoptando acciones para evitar contaminar el ambiente, pero sí es un indicador de que pueden ir las adoptando paulatinamente. La actitud es como una "semilla", que bajo ciertas condiciones puede "germinar en comportamiento. (García, 2011, p. 2)

El instrumento que se propone es el siguiente:

EMPATÍA

Cuando una persona se siente emocionada tiendo a sentirme emocionado también

Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros

Me preocupo si un compañero dice sentirse triste porque tiene problemas en casa

Me angustio si un compañero (a) está siendo víctima de acoso escolar

Reconozco cuando alguien necesita ayuda y se la proporciono

AUTORREGULACIÓN

Me doy cuenta de como mi comportamiento afecta a otros

Cuando existe un conflicto prefiero dialogar

Reconozco las consecuencias de mis actos

Reconozco cuando me enoja

Controlo mis emociones para no hacer un berrinche

AUTOCONOCIMIENTO

Pienso que soy una persona valiosa y única

Expreso mis ideas y sentimientos

Reconozco lo que me cuesta trabajo hacer

Identifico cuales son mis fortalezas

Reconozco y expreso mis características personales

AUTONOMÍA

Reconozco que hay cosas que necesito hacer con ayuda y sin ayuda

Realizo acciones para cuidarme a mí mismo

Cuando necesito ayuda la solicito

Cuido mis pertenencias y respeto las de los demás

Me gustan las actividades desafiantes

COLABORACIÓN

Apoyo a mis compañeros cuando lo necesitan

Cumplo con las tareas y comisiones asignadas

Me pongo de acuerdo para realizar tareas en equipo

Convivo y trabajo con distintos compañeros

Considero las ideas de los demás

RESILIENCIA

Analizo mis errores y procuro no repetirlos

Me siento útil y valioso

Me propongo metas que puedo cumplir

Me gusta relacionarme con las personas

Pienso que todos los problemas pueden solucionarse

Con la siguiente escala de valoración:

	1	2	3	4	5	
Reactivo	(Nunca)	(casi nunca)	(a veces)	(casi siempre)	(siempre)	Total

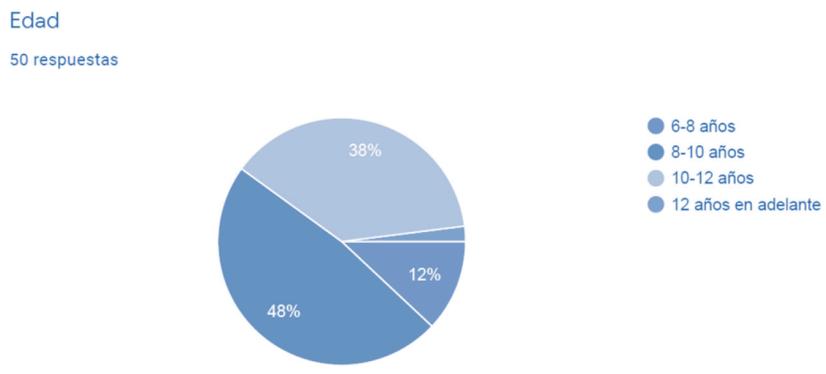
Prueba piloto

Después de diseñado el instrumento requiere ser aplicado para la prueba piloto. Las características de la población para la prueba piloto deben ser similares a la muestra que se investigará; su aplicación deberá ser bajo las mismas condiciones con las que se aplicará y posteriormente se

procede al procesamiento de datos y análisis.

Este instrumento se administró a 50 estudiantes de la escuela Ignacio Manuel Altamirano, sus edades oscilan entre los 6 y 12 años, mismos que cursan de primero a sexto grado.

Gráfico 1. Rango de edad



Fuente: Elaboración propia.

Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach

Respecto al uso de las escalas de medición (mismas que permiten cuantificar síntomas tales como la autoestima, bienestar, resiliencia, entre otros) antes de aplicarlas es importante tener pruebas válidas y confiables de su utilidad, es decir medir su consistencia interna, para tal efecto cabe resaltar el empleo del Alfa de Cronbach, mismo que:

Hace ya más de 60 años que se publicó el trabajo en que se presentó por vez primera el denominado alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) y a partir de ese momento este coeficiente se estableció como un índice de facto para evaluar el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados. (González, 2015, p. 64)

Una de sus características principales del coeficiente alfa de Cronbach radica en la practicidad de su uso:

La forma más sencilla de calcular el valor del alfa de Cronbach es multiplicar el promedio de todas las correlaciones observadas en los ítems por el número de ítems que componen una escala, y luego dividir el producto entre el resultado de la suma de 1 más el producto de la multiplicación del promedio de todas las correlaciones observadas por el resultado de la resta de 1 al número de ítems: $\{a = n.p / 1 + p(n - 1)\}$, donde n es el número de ítems y p es el promedio de todas las correlaciones. (Oviedo & Campos, 2005)

Posteriormente se presenta un ejemplo completo del cálculo del alfa de Cronbach en una investigación de González (2015), que es en:

Una encuesta, en lo que sigue: Likert_5, se aplicó a 31 estudiantes del noveno semestre de la carrera de administración de empresas, de la universidad Central y la otra (Likert_7) a la misma cantidad, pero a estudiantes diferentes, del mismo semestre y carrera.

Para el cálculo del alfa de Cronbach se emplearon las variantes siguientes:

Mediante la varianza de los ítems (Cronbach, 1951):

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Dónde:

α = Alfa de Cronbach

K = Número de Ítems

Vi = Varianza de cada Ítem

Vt = Varianza del total

Domínguez (2012), menciona que este valor se determinó empleando MS Excel lo que permite calcular fácilmente esta fórmula a partir de la creación de una tabla de datos en que las columnas representan las variables (preguntas), las filas los individuos y los valores el valor señalado por el encuestado, de acuerdo con la Escala de Likert empleada. Ha sido reportado que con MS Excel también se puede calcular el alfa ordinal y el coeficiente theta de Armor.

Los resultados para el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach para los tres métodos empleados se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Valores obtenidos para el alfa de Cronbach

	<i>Alfa de Cronbach</i>		<i>Alfa estandarizada</i>
	<i>Varianza de los Ítems</i>	<i>SPSS (22)</i>	<i>Factor (9.3)</i>
	0.88	0.71	
	0.84	0.84	0.70
Likert_5			0.82
Likert_7			

Fuente: Elaboración Propia, con base en Gonzales y Santacruz, 2015, p. 69.

Los resultados de la aplicación de este índice se presentan en la siguiente en tabla, donde el alfa de Cronbach es 0.9 lo que establece un alto grado de confiabilidad interna del instrumento:

Alpha de Cronbac	Número de Ítems
0.9	30

Como investigadores en el ámbito de la educación, estamos obligados a diseñar los instrumentos y sus correspondientes ítems bajo un proceso riguroso de validación científica, con la finalidad de tener certeza que la información obtenida es válida, lo que da lugar a una toma de decisiones pertinente en su momento.

RESULTADOS

Los estudiantes encuestados de la escuela primaria Ignacio Manuel Altamirano, cursan de primero a sexto grado, de los cuales 112 son niñas y 123 niños, en una edad que oscila entre los 6 y 12 años, se encuentra ubicada en el Municipio de Ajalpan, mismo que se localiza en la parte sureste del estado de Puebla, inmersa en un contexto urbano que posee un grado de alta marginación, lo que genera en muchas ocasiones poca participación de los padres en las actividades escolares y la aparente falta de interés y compromiso en el proceso educativo de los estudiantes.

Los datos arrojados por la presente investigación, sumados con la información

previamente revisada, permiten que nos percatemos de la importancia de reconocer la capacidad del ser humano para continuar aprendiendo de manera permanente de sus experiencias, ya sean positivas o negativas, lo que les brinda la posibilidad de seguir creciendo y madurando a lo largo de la vida, esto sin duda nos obliga como educadores a otorgar a los estudiantes las herramientas necesarias para alcanzar un desarrollo integral, y para conseguirlo se requiere fortalecer el desarrollo de las habilidades blandas en la educación básica, desde edades muy tempranas; dentro de este camino, se proponen cinco dimensiones, que son el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, la resiliencia y colaboración, mismas que dinamizan las interacciones uno mismo y los demás, “las escuelas deben mantener en todo momento un modo de vida que cultive la integridad del ser humano” (Krishnamurti, 2008, p. 21).

Los resultados nos obligan a reconocer que cada una de estas dimensiones no pueden desarrollarse una sin la otra, que si bien se pueden analizar y trabajar de manera independiente, la interrelación de las mismas potencia el desarrollo integral de los estudiantes, requieren ser fortalecidas a la par, para dotar a las personas de los elementos básicos para alcanzar su

bienestar y se deben desarrollar a lo largo de la vida.

En una sociedad globalizada, marcada por un uso generalizado de las tecnologías de la información, se requiere de un sistema educativo capaz de formar personas que puedan y sepan adaptarse a los cambios constantes, por lo que es importante que desde edades muy tempranas se fomente el desarrollo de estas habilidades blandas, que entre otras cosas nos permitan tener una mejor gestión de las emociones y frustraciones y, por consiguiente, fortalecen nuestra capacidad de interrelación y comunicación con los demás en entornos diversos.

Se queda a nivel de discusión el hecho de dejar de considerar el aprovechamiento escolar de los y las estudiantes desde indicadores únicamente vinculados con su capacidad cognitiva, muchos de los cuales han sido asimilados de forma memorística y evaluados generalmente por pruebas escritas estandarizadas, y que a su vez les otorgan una responsabilidad a los y las niñas del éxito o fracaso del sistema escolar.

Y aunque la educación actual ha evolucionado y tomado conciencia de la importancia de estas habilidades blandas, aún existe un camino largo por recorrer, si es que tomamos en consideración que la

actualidad nos enfrenta a un mundo competitivo, en el que la tecnología avanza a pasos agigantados, donde la comunicación personal está cada vez más relegada, y donde aquellos espacios en que la familia educa en este tipo de habilidades van desapareciendo.

Estas habilidades no son innatas del individuo, sino que son comportamientos adquiridos, en otras palabras, se desarrollan desde la infancia, donde en primera instancia corresponde a la familia su fortalecimiento, sin embargo, posteriormente, la escuela tendría que dar seguimiento a esta gran tarea, con la intención de que las personas crezcan en diversos ámbitos y a su vez convivan sanamente con quienes les rodean, no solo en el ambiente familiar, escolar, laboral, etc., pero sobre todo aprendan a vivir consigo mismo. El tema de una sana convivencia escolar sigue siendo uno de los mayores retos a los que debe hacer frente la educación primaria, y aunque tiene su espacio en los planes de estudio, así como lo tiene la educación socioemocional, no ha tenido suficiente fuerza en la práctica; las políticas educativas han prestado más atención a la parte académica, así como a los hábitos saludables relacionados con la alimentación y la actividad física.

La presente investigación busca reconocer que para favorecer la convivencia escolar, podemos partir del desarrollo de habilidades blandas, así como establecer los posibles beneficios del fortalecimiento de la misma en la educación primaria, reconociendo que la escuela no es sólo un escenario de formación y entrega de conocimientos, sino que se constituye como un espacio para promover situaciones encaminados a desarrollar una convivencia pacífica entre los individuos que la integran.

CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos más importantes que arrojó esta investigación tenemos lo siguiente: Los niños, niñas y adolescentes no cuentan con suficientes oportunidades de calidad para desarrollar, dentro del sistema educativo, las habilidades necesarias para enfrentar la vida.

Es importante reiterar a los educadores que es necesario formar en las aulas ciudadanos capaces de continuar aprendiendo de manera permanente de sus experiencias, ya sean positivas o negativas, lo que les brinde la posibilidad de seguir creciendo y madurando a lo largo de la vida, con base en las herramientas necesarias para alcanzar un desarrollo integral.

Se requiere superar el divorcio entre teoría y práctica. Para desarrollar este tipo de habilidades, no basta el conocimiento teórico, es indispensable la acción, lo que supone conectar la escuela con el entorno familiar, laboral y social, y plantear actividades educativas para trabajar sobre problemas reales y de la vida cotidiana.

La cultura escolar había sido enfocada durante muchos años a meramente demostrar buenos resultados académicos, haciendo a un lado al ser humano y a sus emociones; se requiere superar el divorcio entre teoría y práctica y posibilitar la construcción de prácticas pedagógicas alternativas, repensar la cultura escolar, sus prioridades y volver la vista a los alumnos, reconocer sus necesidades, capacidades e intereses, para poder dar a cada uno lo que necesita; debemos construir sociedades más inclusivas e igualitarias, que incidan en el bienestar de las personas, es decir, una educación que fortalezca la dimensión humana.

Es necesario construir sociedades más inclusivas e igualitarias. Si se fortalece la formación de ciudadanos responsables, libres, incluyentes y solidarios, serán capaces de superar lo individual para construir un ambiente de comunidad, que les permita

generar relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

Debe ser una prioridad de la escuela, propiciar nuevas relaciones de sincronía con el mundo que nos rodea comprendiendo las motivaciones, limitaciones y realidades de los demás, con la intención de entendernos y comunicarnos mejor.

El desarrollo de estas habilidades blandas en esta etapa escolar favorece el reconocer, apreciar y fomentar lo que contribuye al bienestar personal y colectivo.

Las universidades públicas y privadas de nuestro país, se han percatado que tienen ante sí el gran reto de proveer a sus estudiantes de las habilidades que les permitan comunicarse con los demás, entenderlos y transitar hacia una convivencia mejor, sin embargo, aún falta acercar a la educación básica hacia esta reflexión, para que estas habilidades puedan tener impacto, deben desarrollarse desde edades muy tempranas. Es importante reconocer que, para el caso de nuestro país, los modelos educativos en educación primaria, han centrado sus esfuerzos en el desarrollo de competencias cognitivas. Se requiere de un sistema educativo capaz de formar personas que puedan y sepan adaptarse a los cambios constantes, por lo que es importante que desde edades muy

tempranas se fomente el desarrollo de estas habilidades que entre otras cosas nos permiten tener una mejor gestión de las emociones y frustraciones y por consiguiente fortalecen nuestra capacidad de interrelación y comunicación con los demás en entornos diversos.

El desarrollo de habilidades blandas favorece el reconocer, apreciar y fomentar elementos que contribuyen a la convivencia escolar. La verdadera finalidad a la que se debe enfocar la educación, debe ser la armonía de las relaciones humanas por medio del desarrollo emocional del individuo, así como el progreso de una mente inquieta y creativa en el mismo.

Por tal motivo, las escuelas se convierten en comunidades de convivencia donde interactúan individuos provenientes de contextos de educación y desarrollo humano diversos, y es aquí donde se hacen vivos un sin número de procesos de comunicación e interacción, mismos que pueden ser fortalecidos por el desarrollo de las habilidades sociales en el espacio escolar.

La formación de competencias pasa necesariamente por un cambio de paradigma en la docencia, desde la idea de un profesor “proveedor” de conocimiento hacia una de “facilitador” del desarrollo de competencias de los estudiantes. Un desafío

importante en la docencia para el desarrollo de competencias, son las capacidades que deben poseer los profesores para aplicar las estrategias adecuadas, y superar la tendencia dominante de “transmisor del conocimiento”, las habilidades blandas pueden enseñarse, utilizando diversas estrategias metodológicas, así como, juego de roles, simulación, auto-descubrimiento, cuestionamiento, entrevistas, proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo e instancias de reflexión.

El desarrollo de las habilidades blandas en el contexto escolar, no será una realidad, hasta que esta institución lo asuma como una responsabilidad y lo identifique como un elemento fundamental en la formación de sus estudiantes.

Las habilidades blandas se encuentran relacionadas unas con otras. En otras palabras, no puede desarrollarse una sin la otra, que, si bien se pueden analizar y trabajar de manera independiente, la interrelación de las mismas potencia el desarrollo integral de los estudiantes, ambas requieren ser fortalecidas a la par, para dotar a las personas de los elementos básicos para alcanzar su bienestar y se deben desarrollar a lo largo de la vida.

Es indispensable rescatar el enfoque humanista de la educación, mismo que

pondera el desarrollo de la integridad intelectual y emocional del ser humano, con base en el fortalecimiento de las habilidades blandas.

En la actualidad, los niños, niñas y adolescentes no cuentan con suficientes oportunidades de calidad para desarrollar, dentro del sistema educativo, las habilidades necesarias para la vida, el aprendizaje, el trabajo y para ejercer una ciudadanía activa.

La situación actual causada por la pandemia del Covid-19, el aumento de los índices de violencia, el maltrato escolar, etc., han resaltado aún más la necesidad de que el ser humano, cuente con habilidades como el manejo de estrés, la adaptabilidad, la empatía, la resiliencia, la colaboración, entre otras, ya que estas son cruciales para sobrellevar este periodo de incertidumbre y mitigar los impactos negativos de la crisis:

Los cambios acelerados en nuestra sociedad y crisis como la que estamos viviendo nos obligan a desarrollar nuevos hábitos y rutinas, y, por lo tanto, a formar a estudiantes más resilientes y adaptables. (Arias et al, 2020, p. 6)

Pero, para desarrollar este tipo de habilidades blandas, no basta el conocimiento teórico, es indispensable la acción, lo que supone conectar la escuela

con el entorno familiar, laboral y social, y plantear actividades educativas para trabajar sobre problemas reales y de la vida cotidiana.

La cultura escolar en nuestro país ha sido enfocada durante muchos años, en su mayoría, a meramente demostrar buenos resultados académicos, haciendo a un lado al ser humano y a sus emociones; se requiere superar el divorcio entre teoría y práctica y posibilitar la construcción de prácticas pedagógicas alternativas, repensar la cultura escolar, sus prioridades y volver la vista a los alumnos, reconocer sus necesidades, capacidades e intereses, para poder dar a cada uno lo que necesita; debemos construir sociedades más inclusivas e igualitarias, que incidan en el bienestar de las personas, es decir, una educación que fortalezca la dimensión humana.

Cuando la mente, el corazón y el cuerpo se hallan en completa armonía, entonces el florecimiento adviene de forma natural, con facilidad y excelencia. Esta es nuestra mayor responsabilidad como educadores. La docencia es la mayor de las profesiones que hay en la vida (Krishnamurti, 2008, p. 21).

Es indispensable rescatar el enfoque humanista de la educación, ponderando el desarrollo de la integridad intelectual y emocional del ser humano, con base en el

fortalecimiento de las habilidades blandas de los individuos desde edades tempranas; el desarrollo de estas habilidades blandas en esta etapa escolar favorece el reconocer, apreciar y fomentar lo que contribuye al bienestar personal y colectivo, fortaleciendo la formación de ciudadanos responsables, libres, incluyentes y solidarios; capaces de superar lo individual para construir un ambiente de comunidad, que les permita generar relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

Aún existe un importante rezago en diversas áreas, y ante los nuevos escenarios globales surge una pregunta ¿Cómo desarrollar otras habilidades en un contexto de formación mayormente académico?. Habilidades tales como la capacidad de trabajar en equipo, la responsabilidad, la empatía y las actitudes proactivas a la hora de resolver problemas y generar ideas innovadoras que ayuden a impulsar no solo el crecimiento personal, sino el del colectivo, que además les permitan desempeñarse adecuadamente en las relaciones laborales y sociales, mejorar la comunicación y su relación con los demás.

La propuesta en que ha iniciado mi reflexión busca enfocar la educación desde una visión humanista, que coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto lo cognitivo, como lo emocional, desarrollado a través de

práctica docente, con la intención de integrar aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos, valores, emociones, etc.

Para tal efecto, resulta evidente generar al interior de las aulas, una estrategia que incluya actividades específicas dirigidas a la formación de competencias transversales en los alumnos de enseñanza primaria, y ello implica la incorporación de las competencias blandas, existe la necesidad imperante de construir, modificar o transformar la práctica docente con la finalidad de generar un escenario educativo interesado en el desarrollo de una educación incluyente, con equidad y excelencia, que de como resultado la construcción de una ciudadanía global, inmersa en una sociedad armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva, pero sobre todo feliz.

REFERENCIAS

- Oviedo, C. & Campo A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cron Bach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580. [fecha de Consulta 24 de Abril de 2021]. ISSN: 0034-7450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Fierro E. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), pp. 01-18. Recuperado en 04 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2013000100005&lng=es&tlng=es.
- García C. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Vol. 19, núm. 6 noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- García R. & Ángel, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. [fecha de Consulta 30 de Agosto de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>
- González A. & Pazmiño S. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(2), pp. 62-77. Recuperado a partir de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>
- Hernández S., Fernández C., & Baptista L. (2018). *Metodología de la investigación*. (6a. ed). México D.F.: McGraw-Hill.
- Krishnamurti, J. (s.f.-a). Cartas a las escuelas (I y II). Jiddu Krishnamurti y su obra. Retrieved from <https://krishnamurtilibros.blogspot.com/2015/11/cartas-las-escuelas-i-y-ii.html>
- (1997). *Antología Básica*. Rama Arjuna (Barcelona). Retrieved from <https://arjunabarcelona.files.wordpress.com/2016/10/krishnamurti-antologia-basica.pdf>
- (2001). *Conversaciones con estudiantes*. Sirio. Retrieved from <https://arjunabarcelona.files.wordpress.com/2016/10/krishnamurti-conversaciones-conestudiantes.pdf>
- (2006). *El Arte de Aprender Juntos*. (Sirio, Ed.). Retrieved from <https://arjunabarcelona.files.wordpress.com/2016/10/krishnamurti-el-arte-de-aprenderjuntos.pdf>
- (2007). *La educación y el sentido de la vida*. Universidad Veracruzana. Retrieved from <http://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/1.-Krishnamurti-J.-2007-La-educacion-y-el-sentido-de-la-vida.pdf>
- (2008). *Aprender Es Vivir. Cartas A Las Escuelas*. Gaia Ediciones. Madrid
- Murillo T. et al. (2006). *Metodología de Investigación Avanzada*. Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Madrid. http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/_facultad.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?, París, UNESCO, 2015, 37-39, Consultado el 29 de marzo de 2021 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003). Skills for Health. Disponible: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

Perreault, H. (2004). Los educadores empresariales pueden tomar el papel de liderazgo en la educación del carácter. Foro de Educación. Vol. 59, Núm. 1. 23–24

PLANEA. (2018). Planea: una nueva generación de pruebas. ¿Que evalúa? Dirección General de

Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación, Secretaría de Educación Pública de México. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_3.pdf

Robles, M. (2012). Percepciones ejecutivas de las 10 habilidades blandas más importantes que se necesitan en el lugar de trabajo actual. Trimestral de comunicación comercial, 75 (4), 453-465.



Narrativas

NARRATIVA

EL INICIO

María de los Angeles Nolasco Cano

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Complejo Regional Sur

anolasco_cano@hotmail.com

Licenciada en Trabajo Social

Maestra en Educación. Campo Práctica Educativa

Recibido: 20/10/2022 Aceptado: 08/11/2022 Publicado: 12/11/2022

“El recuerdo de aquel primer día en el que entré a un salón de clases como maestra universitaria estará presente en mi memoria, como parte importante de mi historia”.

Después de 11 años de estar inmersa en la educación no formal, el nerviosismo y la emoción de iniciar en otro ámbito no podían faltar ese día, la incertidumbre de lo que deparaba el destino en esa nueva etapa de mi vida asomaba sus ojos provocando, además, un poco de miedo.

Recuerdo que me preparé desde muy temprano para ir a la universidad. Como era el primer día, la presentación sería el punto clave para un buen inicio y, aunque había planeado la dinámica a realizar, no estaba segura del todo si iba funcionar.

Mi experiencia en educación no formal por más de 20 años había sido en actividades de

movimiento, de participación grupal y de juego. En el trabajo realizado en la asociación civil y en otros espacios siempre funcionaron, habían sido parte importante de la intervención para el trabajo y desarrollo de los temas a tratar. Sin embargo, el enfrentar un nuevo panorama me hacía dudar si lo que había vivido y aprendido podría funcionar en esta nueva etapa de mi vida.

La mañana era fresca, no se percibía un calor abrumante, como el que ahora se siente en el verano, recuerdo que era agradable. Salí de casa rumbo a la universidad, mi corazón palpitaba con fuerza y mis manos temblaban un poco por los nervios y la incertidumbre.

Al ingresar al salón de clases aquel día de agosto de 2017 y verlo lleno de jóvenes, para quienes también era su primer día en la universidad, me llenó de mayor ansiedad, quería que ese primer día para ellos fuera

inolvidable o, por lo menos, algo significativo, como lo fue para mí.

La presentación por parte de la coordinadora de la carrera fue muy breve, en el fondo quería que se extendiera un poco más, intentando que el momento de enfrentarme por primera vez al grupo se retrasara lo más posible. Pero no fue así, la coordinadora tomó no más de cinco minutos y salió del salón, entonces la mirada de más de 30 personas se posó en mí.

Tuve que disimular los nervios e inicié con una breve bienvenida indicando la importancia de presentarnos y conocernos para romper el hielo y empezar a generar un ambiente de confianza, me hicieron el comentario que en la clase anterior ya lo habían hecho. Sin embargo, estaban dispuestos a volver a realizar la dinámica, esa actitud dispuesta me motivó y me dio la confianza para continuar y, entonces en mi mente se presentó la idea de hacerlo más allá de sentarse, decir su nombre y por qué habían elegido estudiar esa carrera (era lo que generalmente se decía y hacía en una presentación).

Observé que el salón era grande y, aun siendo más de 30 estudiantes, se prestaba para una actividad de mayor movimiento. Entonces pedí mover las mesas y sillas para que en el centro del salón quedara un gran

espacio. En cuestión de segundos, el lugar estaba más que dispuesto para la acción. Recordé dos juegos aprendidos en algún momento y lugar de mi vida, y decidí que esos serían los ideales para trabajar y comenzar el día.

Solicité a los presentes elegir una pareja y seguir las instrucciones del famoso juego del Semáforo: “Se tomarán de la mano con su pareja y estarán atentos a las indicaciones que se darán, cuando se mencione el color amarillo deben brincar tomados de las manos. Rojo se quedan parados y será el momento de presentarse con la pareja en turno, decir su nombre y brevemente aquello que consideren importante para conocer al otro o bien preguntar lo que desean saber de la pareja. Y finalmente, el color verde, con el que cambiarán de pareja y elegirán en cada ronda una persona diferente siguiendo la misma dinámica para la presentación”

El juego inició, primero de manera tímida, sobre todo con el color amarillo (no se atrevían todos a brincar). Recuerdo algunas miradas que esperaban algo que les diera el permiso personal para jugar. Me dio la impresión que era una actividad que tal vez no esperaban en la universidad. Sin embargo, poco a poco la atmósfera fue cambiando y al poco tiempo todos reían y

buscaban una nueva pareja con quien conversar.

La energía que empezó a generarse fue motivadora e hizo que los nervios y el miedo fueran desapareciendo. Las risas y la alegría que se mostraba ante la actividad me llenaron de confianza para continuar con ese primer día.

Decidí combinar el juego del “Semáforo” con el de “Gente con gente”. Una actividad dinámica que también en otros momentos había sido recibida de manera positiva por los grupos con quienes había trabajado años atrás.

“Continúan en parejas, solo que ahora deberán seguir las siguientes instrucciones: Cuando se mencionen partes del cuerpo las unirán con su pareja. Ejemplo: oreja con oreja (y sus orejas se tocarán), -Codo con codo, cabeza con cabeza... pero, cuando se diga ¡Gente con gente! cambiarán de pareja. Será importante buscar compañeras o compañeros con quienes no hayan tenido contacto aún para darse la oportunidad de conocerlos”.

La energía del movimiento siguió llenando la atmósfera del momento, gritos y risas se dejaban escuchar. Uno que otro choque a la hora de los cambios de pareja generaba una mayor diversión entre los participantes. El calor generado por la interacción y por tener

la puerta cerrada iba en aumento, pero nadie se quejaba. Después de un rato, la actividad terminó y con el juego de “las Lanchas” se formaron equipos de trabajo.

Mi confianza estaba en un nivel cada vez más alto, la actitud y disposición de todos en el grupo contribuía a esa sensación. Pero aún había tiempo y era necesario aprovecharlo al máximo para conocer lo más posible al grupo y a cada uno de sus integrantes.

Realizar trabajo en equipo era una actividad también importante aprendida en mi formación y experiencia, pues me permitiría realizar un breve diagnóstico de los conocimientos previos con los que los nuevos estudiantes llegaban al salón de clases, además de expresar sus expectativas sobre la materia.

Me interesó observar que se tomaban muy en serio la actividad y se empezaba a mostrar el liderazgo de algunos que tomaban la iniciativa para participar y dar la palabra a sus compañeros. Transcurrió un tiempo considerable para realizar la actividad e inició la exposición de las conclusiones y comentarios de cada uno de los equipos.

Desde mi punto de vista, la plenaria sobre los temas solicitados fue interesante, había estudiantes que mostraban una seguridad en lo que sabían, entusiasmo por estar allí en ese momento, por la expectativa hacia el

futuro. Sus ojos brillaban con cada respuesta y entonces, los nervios y el miedo desaparecieron, sus expectativas y entusiasmo me llenaron de confianza y esperaba que contagiaran a todos.

Han pasado cinco años desde ese primer día. Los jóvenes con quienes compartí ese gran momento fueron muy cercanos durante todo su tiempo de formación, la creación de un vínculo afectivo se hizo presente y nos acompañamos durante cuatro años o más. Nos tocó vivir un temblor, la pandemia, trabajar en la virtualidad y cerrar el último día de clases juntos, como cuando iniciamos. Proyectos importantes se gestaron con su entusiasmo y participación. El juego estuvo presente cada semestre compartido, siempre dispuestos a divertirse y aprender a través de él.

Las siguientes generaciones han sido también especiales, cada una con su característica, con su esencia. La experiencia vivida ese primer día de clases se repitió y se repite con cada grupo, con cada materia. La respuesta de los jóvenes estudiantes no ha sido distinta, tal vez una pequeña resistencia por parte de algunos al principio, pero después terminan involucrados.

Con cada grupo, decir *¡Vamos a jugar!* sigue significando mirar caras entusiasmadas y poder llenar mis oídos y mi ser de sus risas

que reafirman lo que Johan Huizinga expone: somos "*Homos ludens*" sin importar la edad o el nivel académico, el lugar o el tiempo, la oportunidad siempre está presente.