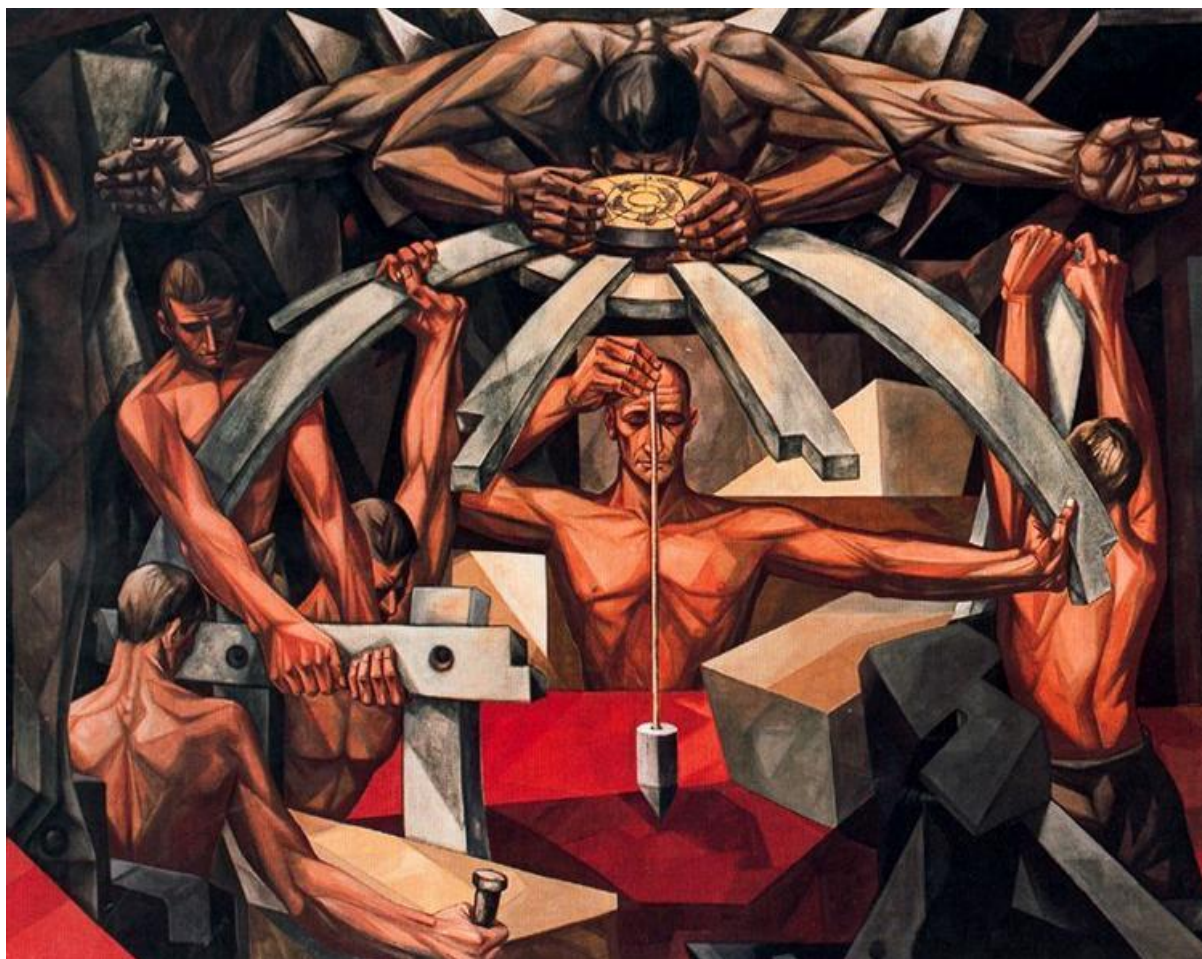


Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa



La lucha de la humanidad por la paz duradera (detalle), 1953 por Vela Zanetti.

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 4, No. 2 Abril-Junio de 2018, es una Publicación Trimestral editada por Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750 www.investigaciónsustentable.org, riifeduc@gmail.com Editor responsable Mario Ángel González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-080318220000-102, ISSN: en Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Certificado de licitud de contenido: en trámite. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Responsable de la última actualización de este Número, Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750, fecha última de modificación, 01 de junio de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. **Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa siempre y cuando se cite la fuente.**

Comité Científico

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima México	Dr. Carlos Chavera Argentina
Dr. Luis Felipe Gómez López México	Dr. Francisco Díaz Mérida Panamá
Dr. Diemen Darwin Delgado García Chile	Dr. Joao Pereira Portugal
Dr. Alfonso Mercado E. U. A:	Dr. Pedro Almirall Cuba
Dr. Gabriel Dávalos Picazo España	Dr. Nino Castillo Cuba
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez México	Dra. Carolina Reynaldos Chile
Dr. Mario Ángel González México	Dra. Nora Grey Chile
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo México	Dr. Walter Varila Perú
Mtro. Marco Marcelo León Navarrete Ecuador	Dr. Manuel Pando Moreno México
Mtro. Luis Edmundo Sarabia López Ecuador	Dra. María de los Ángeles Carrión García España
Mtro. Guido Germán Albán Pérez Ecuador	Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez México
Dr. Roberto Montes Delgado México	Dra. María Luisa Ávalos Latorre México
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla México	Dra. Mercedes Gabriela Orozco Solis México
Dr. Ángel María Verdesoto Galeas Ecuador	Dr. José Luis Calderón Mafud México
Dra. Ana María Gutiérrez Strauss Colombia	Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor Ecuador
Dr. Julio César Vázquez Colunga México	Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez México
Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez México	Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera México
Director y Editor General: Dra. Cecilia Colunga Rodríguez	
Editor en jefe Dr. Mario Ángel González	

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referidos a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de dos evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico riifeduc@gmail.com

Índice

	Página
Presentación	5
Aportes para batallar la escolaridad de baja intensidad Diego Emilio Clementin	6
La lectura como una herramienta para la construcción democrática de la sociedad Jesús Morales y Nathaly Dávila	14
Educación dual como una paradoja: 10 razones para indicar la urgencia del debate sobre la educación dual en Costa Rica Maurizia D' Antoni-Fattori	26
Idoneidad didáctica de un libro de texto de educación primaria en la unidad de álgebra Nicolás Sánchez Acevedo José Carlos Ramírez Cruz	47
Currículum, contexto social y autonomía del niño Ismayr Guerra Campos.....	67
El talento humano y el liderazgo transformacional en la Unidad Educativa Autónoma Nicolás Curiel Coutinho Milfran Velásquez-Lugo.....	88
El desarrollo de la noción de cambio histórico en el primer ciclo de educación primaria Sandi Yazmin Arellano-Huerta	105
Instrucciones para los autores	115

Presentación

En este momento en el que México atraviesa por una transición política, en la que por primera vez un partido de izquierda gobernará el país, se vislumbra una oportunidad para paliar uno de los flagelos que azotan a nuestro país, la corrupción. Ésto en virtud de las reiteradas ocasiones en que el presidente electo Andrés Manuel López Obrador ha señalado que combatirá a la corrupción de manera radical.

Sin embargo, una sola persona es difícil que lo consiga -aun siendo el presidente- sin que los ciudadanos hagamos lo que nos corresponde, pero además, en estas circunstancias en las que se torna imprescindible el cambio de comportamiento, la educación ocupa un lugar central por lo que aquellos quienes nos dedicamos a la investigación y formación educativa, tenemos el compromiso de dirigir nuestros esfuerzos hacia la modificación del comportamiento de los estudiantes, independientemente del nivel educativo que cursen, para conseguir el aumento de indicadores de desarrollo humano y disminuir los aspectos negativos como la corrupción antes mencionada y generando círculos “virtuosos”.

En ese sentido, contribuyendo a la generación y desarrollo de esos círculos desde la educación, ofrecemos en este número artículos teóricos con respecto a métodos de enseñanza que se utilizan en México y Costa Rica, así como el abordaje de temas neurales como el bajo aprovechamiento escolar y la herramienta didáctica más utilizada en los planteles educativos para el aprendizaje, es decir, la lectura.

Asimismo seguimos con nuestra firme convicción de poder apoyar a los estudiantes de pregrado en la inserción temprana a la investigación científica y una forma de acuerdo a nosotros, es con la publicación de artículos escritos principalmente por ellos, ya que con este recurso se pueden desarrollar competencias necesarias para que los estudiantes piensen la realidad como un problema que se puede resolver con rigor metodológico y altamente consistente teóricamente, de tal forma que el sentido común sea solo una forma más de abordar dichos problemas y no la manera principal de hacerlo.

En fin en tiempos complicados como es el caso que atraviesa México, es necesario que potencialicemos nuestras capacidades y redoblemos esfuerzos para que la educación sea la piedra angular de la construcción de un futuro mejor para el mundo.

Mario Ángel González

Ensayos teóricos

Aportes para batallar la escolaridad de baja intensidad

Diego Emilio Clementin¹

¹Instituto Superior de Formación Docente, Santa Fe, Argentina Profesor en Ciencias de la Educación. Postítulo de Actualización Académica de Epistemología con orientación en Ciencias Sociales. diegoemilioclementin@yahoo.com.ar¹

Resumen

En muchas ocasiones, los alumnos se vuelven presos de una lógica escolar rutinaria, predominantemente monocrónica, que termina por generar una escolaridad de baja intensidad. Reconocer esta problemática admite entender que las trayectorias escolares, que efectivamente desarrollan los estudiantes, implican una serie de avatares por los cuales se apartan de las trayectorias previstas en los diseños curriculares.

La escolaridad de baja intensidad se relaciona al desarrollo de aprendizajes repetitivos y descontextualizados donde, exageradamente de un modo desatinado, solemos intentar motivar apelando a la consecución de recompensas en forma de calificaciones. Dar batalla a la escolaridad de baja intensidad supone reconocernos como docentes motivadores, pero no en el sentido de tristes mercaderes de recompensas, sino en la dirección de conectar con cada alumno para ayudarlo a liberarse de sus propios condicionamientos.

Palabras clave: Escolaridad, intensidad, trayectorias escolares, igualdad, amparo, consciencia.

Contributions to fight low intensity schooling

Abstract

On many occasions, students become prisoners of a routine school logic, predominantly monochronic, which ends up generating low intensity schooling. Recognizing this problem admits that school trajectories, which students actually

¹ Este ensayo es producto de la reflexión de la propia experiencia como profesor de prácticas con el apoyo de diferentes consultas bibliográficas.

develop, involve a series of avatars by which they deviate from the trajectories provided in the curricular designs.

Low intensity schooling is related to the development of repetitive and decontextualized learning where, exaggeratedly, in a foolish way, we usually try to motivate by appealing to the achievement of rewards in the form of grades. Fighting low intensity schooling means recognizing ourselves as motivating teachers, but not in the sense of sad rewards merchants, but in the direction of connecting with each student to help him get rid of his own conditioning

Key words: Schooling, intensity, school trajectories, equality, protection, awareness.

Introducción

Este escrito pretende contribuir a develar el impacto de las prácticas educativas escolares que ponen el acento en la repetición, omitiendo las experiencias que vivencian los sujetos de aprendizaje, y obligando a que hagan cosas que carecen de importancia para ellos. Se produce así la reducción del aprendizaje escolar a la mera acumulación de información que se adquiere, retiene y recupera estérilmente a partir de expresiones que valen más por su eco que por su significado. En este terreno los alumnos se convierten en trompetas que suenan de acuerdo a cómo las soplan los docentes o los materiales de lectura, trompetas que no tocan su propia música.

Desarrollo

Es menester aclarar que el símil utilizado sirve de espoleta para comprender que, en muchas ocasiones, los alumnos se vuelven presos de una lógica escolar rutinaria, predominantemente monocrónica, que termina por generar una escolaridad de baja intensidad. Resulta pertinente señalar que la noción de escolaridad de baja intensidad refiere "...a la situación de jóvenes escolarizados que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. Están en la escuela sin estar" (Kessler, G. como se citó en Dirección Provincial de Planeamiento, 2010, p11). Reconocer esta problemática admite entender que las trayectorias escolares, que efectivamente desarrollan los estudiantes, implican una serie de avatares por los cuales se apartan de las trayectorias previstas en los diseños curriculares. Además posibilita romper con el supuesto que

sostiene a la mera presencia y permanencia en la escuela como garantía de un vínculo de escolarización.

Hay que decir además que la idea de una escolaridad de baja intensidad de acuerdo a Kessler (2003) está:

...caracterizada por lo que llamamos el desenganche de las actividades escolares. ¿Qué es el desenganche? Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares, sin que importen mucho las consecuencias de no hacerlo (p. 58).

Cabe resaltar que asumir el desafío de fortalecer las trayectorias escolares supone "... una multiplicidad de acciones colectivas, una pluralidad de fuerzas sociales y a una heterogeneidad de actores..." (Finnegan y Pagano, 2007, p. 125), conjuntamente Clementin (2007) admite que.

...entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Para lograrlo, necesitan una batería cultural para vivenciar conscientemente, no en términos de creencias o conceptos que deben repetir, sino como herramientas para nombrar y actuar adecuadamente en relación con aquello que sienten (p. 110).

Se trata entonces de pensar propuestas pedagógicas que "habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016a, p. 4). Vale subrayar que estas situaciones son posibles en condiciones de enseñanza basadas en la igualdad, sin embargo, la igualdad no significa que no se puede ser diferente, en realidad, todos somos diferentes, la igualdad incluye a la diferencia y es lo opuesto a la desigualdad, la igualdad valoriza la particularidad de cada uno. Siguiendo este razonamiento, reconocemos que "la igualdad es un (...) un punto de partida. Quién justifica su propia explicación en nombre de la igualdad desde

una situación desigualitaria la coloca (...) en un lugar inalcanzable. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar...” (Ranciere, 2003 como se citó en Instituto Nacional de Formación Docente, 2016b, p. 5).

En sintonía con lo expresado en el párrafo anterior, es de fundamental importancia tener presente que “cuando el escenario social sea difícil y hostil, la escuela puede ser un espacio donde se generen condiciones de amparo y abrigo para los niños y adolescentes” (Serra y Canciano, 2006, p. 26), es decir un lugar que genere sosiego especialmente en aquellos acostumbrados a ambientes tormentosos.

No debemos olvidar además que si el enganche con la escuela es indisciplinado, si la relación de baja intensidad va acompañada además de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas por la escuela, entonces probablemente eso termine en una implosión algo violenta y seguramente con una salida de la escuela. Bajo la forma de “te doy un pase”: te doy un pase a la escuela que quieras pero aquí la cosa no va más (Terigi, 2010, p. 11). En este sentido es prioritario construir una escuela que brinde amparo, especialmente a los estudiantes con una escolaridad de baja intensidad, y

...dar amparo tiene que ver con instalar una red de significaciones ante una realidad inexplicable que proteja, resguarde y posibilite el acceso a la sociedad y la cultura, que brinde a los sujetos las herramientas necesarias para que puedan incorporar e incorporarse en ellas aún en las situaciones más extremas y penosas. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016b, Módulo: Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos, p. 7).

No obstante, pensar en nuevas propuestas pedagógicas requiere una vigilancia permanente respecto al ejercicio de nuestro rol docente, siendo conscientes que la posición que ocupamos es de un co-constructor de “...una construcción histórico contextual que enlaza las aspiraciones colectivas con las posibilidades de esos mismos colectivos mediando entre lo que se tiene y lo que desea alcanzar” (Escudero y Díaz, 2015, p. 9).

Admitamos que es imprescindible permitir que, en las prácticas de transmisión escolar, emerja la figura de lo posible, no solo a partir de lo imprevisto, sino también poniendo a disposición de los estudiantes otros mundos posibles en un contexto educativo de mayor libertad, un contexto educativo que se caracteriza por una suspensión de las miradas negativas, “suspender los prejuicios estigmatizadores permitirá confiar en los chicos y hacernos cargo de su escolaridad” (Tiramonti, 2011, p. 188). Es oportuno recordar que de acuerdo al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2016) el prejuicio

es un concepto previo al razonamiento que carece de fundamentación. También es la base, sobre la cual se asienta toda discriminación. Algunos prejuicios son más antiguos y otros más recientes, sin embargo en todos los casos los discriminados son transformados en chivos expiatorios del malestar social propio de cada época y sociedad. El prejuicio proyecta imágenes erróneas que cosifican a la persona con el fin de invisibilizarla (p.16).

Sin duda, la escolaridad de baja intensidad se relaciona al desarrollo de aprendizajes repetitivos y descontextualizados donde, exageradamente de un modo equivocado, solemos intentar motivar apelando a la consecución de recompensas en forma de calificaciones. Ahora bien, si los docentes nos volvemos cómplices de entender a las calificaciones como lo más importante de los aprendizajes escolares, estamos habilitando situaciones donde las actividades de aprendizaje son vividas con fastidio por ser consideradas estorbos que se interponen entre los alumnos y las calificaciones. Aparece aquí la necesidad de resignificar la manera en que motivamos a los educandos, ya no podemos seguir intentando con una motivación extrínseca centrada en el logro de recompensas externas, se trata de enfocarnos en el autoconcepto y la autoestima que afectan el sentido de lo que vivencian los sujetos en la escuela, y por lo tanto el disfrute y compromiso en relación a las tareas escolares.

Hay que decir además que dar batalla a la escolaridad de baja intensidad supone reconocernos como docentes motivadores, pero no en el sentido de tristes mercaderes de recompensas, sino en la dirección de conectar con cada alumno para

ayudarlo a liberarse de sus propios condicionamientos que suelen estar ligados a proyecciones y prejuicios, pero también a un autoconcepto que se ve terriblemente intoxicado con la impronta del inadecuado uso de las redes sociales que generó la necesidad, infantil e idiotizada con cierta dosis de exhibicionismo, de mostrar públicamente y en tiempo real, sucesos de la vida cotidiana como si fueran conquistas producto de algún talento o sacrificio, estando expectante a la satisfacción o frustración de acuerdo al número de *me gusta*. Vale entonces habilitar en las escuelas más espacios en donde los alumnos puedan conocerse mejor a sí mismos para estar en mejores condiciones de conocer aquello que lo rodea.

Lo dicho debe ir en sintonía con un acompañamiento de las trayectorias escolares a través del afecto, humildad y respeto, donde el estudiante se involucre activa y responsablemente en actividades que le ofrezcan un lugar protagónico, en actividades situadas en contexto, en ámbitos diferentes a los rutinarios, interactuando con otros, resolviendo problemas y tomando consciencia de la relación entre la manera de pensar y la manera de actuar; urge entonces promover una vinculación, recursiva y dialógica, entre el pensamiento y la acción para aumentar la intensidad en la escolaridad.

Se debe agregar que, la batalla contra la escolaridad de baja intensidad, también requiere “hacer frente a la paradoja educativa de ser una figura de continuidad y discontinuidad, pensar una transmisión que conserve una tradición y reconozca el acontecimiento como la irrupción de lo no esperado, de aquello que no cabe en categorías que disponemos” (Clementin, 2017, p. 109).

En otras palabras, se trata de que el encuentro educativo en la escuela se viva desde una experiencia acontecimiento que habilite la confrontación con lo extraño, encuentros que autoricen, tanto a docentes como estudiantes, a escapar de las identidades inmutables. Para ello es importante que los educadores escuchemos más a los alumnos para poder diseñar propuestas que exijan en ellos un mayor protagonismo sin que dejemos de lado nuestro rol como pasadores de cultura. En consecuencia, aparece la imperiosa necesidad de brindarnos a los alumnos en una existencia fraterna, aquí, “la cuestión del otro o de la existencia del otro se plantea no tanto a partir de un conocimiento por marcado, categorización y descripción como por una comprensión intersubjetiva” (Abdallah-Pretceille, 2006).

A manera de conclusión

Pese al esfuerzo realizado, seguramente son muchos los factores que no se han analizado en relación a la baja intensidad en la escolaridad, sin embargo, vale resaltar que este trabajo no es parte de la lucha final, sino de la lucha inicial por una escuela que se concentre en mejorar incansablemente lo que en ella se vive. Y es hoy que debemos empezar a ensayar diferentes estrategias para enfrentar la escolaridad de baja intensidad, y hay que ensayar más allá de la resistencia de aquellos que por pesimismo, desesperanza o la mediocridad de la comodidad, ponen obstáculos, y más allá de caminar a oscuras con miedo de caer. Y como mencioné, es hoy, ahora, porque el ayer ya no está y porque el mañana es pura quimera.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2006): *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad*. Congreso INTER. Recuperado de www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Clementin, D. E. (2017). Arquitectura para aguijonear la experiencia de conocer en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 21, 107-115.
- Dirección Provincial de Planeamiento. (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Dirección Provincial de Planeamiento. La Plata. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Escudero, H y Diaz, M. (2015). *El planeamiento como acción política*. Módulo: Análisis de la gestión, diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2016). *Somos iguales y diferentes. Guía didáctica para docentes; dirigido por Javier Alejandro Bujan*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

- Instituto Nacional de Formación Docente (2016b). *El desafío actual: pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan en el centro al derecho a la educación Pablo Pineau Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016a). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kessler, G. (2003). *Identidades y recorridos juveniles por la Escuela Secundaria. Encuentros y seminario: Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur*. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/05kessler.pdf
- Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. En Jornada de Apertura ciclo lectivo 2010. Conferencia llevada a cabo en la Jornada del Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Argentina: Homo Sapiens

La lectura como una herramienta para la construcción democrática de la sociedad

Jesús Morales¹ y Nathaly Dávila¹

¹Docente de la Universidad de Los Andes. Escuelas de Derecho y Criminología/Venezuela

lectoescrituraula@gmail.com

jesusm100386@gmail.com, nathalydav@gmail.com

Resumen

A la lectura desde las diversas concepciones teóricas, se la ha atribuido múltiples bondades. Entre ellas se han mencionado la de formar para la vida, desarrollar el pensamiento y posibilitar el acceso al conocimiento. Sin embargo y como parte del cometido del presente ensayo, se muestra a la lectura como una herramienta para la construcción de una sociedad democrática, en el que se deja entrever la relevancia de formar a un ciudadano que participe de lo social y de lo político, aportándole y poniendo sus conocimientos al servicio de la búsqueda de mejores condiciones de vida. Aunado a ello, se expone a la lectura crítica como un modo de lectura relacionado con el pensamiento crítico, que alberga dentro de sus propósitos el posibilitarle al sujeto un actuar coherente y un proceder apegado a la tolerancia, a la participación y al reconocimiento del que piensa diferente como valores sociales propios de escenarios democráticos, en el que se intenta la integración del divergente como parte indispensable en todo proceso de construcción social. Se deduce de la disertación, que la lectura representa un medio para educar ciudadanos con una conciencia reflexiva y crítica, con las competencias para responder a las demandas sociales, en un recurrente apego y proceder apoyado en principios democráticos como el bien común, el respeto, la justicia y la solidaridad representan condiciones necesarias para conseguir el desarrollo.

Palabras clave: lectura, pensamiento, criticidad, sociedad y democracia.

Reading as a tool for the democratic construction of society

Abstract

To reading has been attributed multiple benefits from the various existent theoretical conceptions. Among them have been mentioned the train for life, development of thinking and empower access to knowledge. However, as part of the purpose of this essay, it shows reading as a tool for the construction of a democratic society in which foreshadowed the importance of forming a citizen to participate in social and political scenarios that could contribute and put knowledge at the service of searching for better living conditions. It addition to this, a critical reading is exposed as a read mode related to critical thinking that harbors within its purposes to support the citizen to a coherent action and a procedure attached to tolerance, to the participation and recognition of those who think differently as social values of democratic scenarios, in which the integration of the divergent is tried as an indispensable part in any process of social construction. It follows from the dissertation, that reading is a means to educate citizens with a thoughtful and critical awareness, with the skills to meet social demands in a recurrent attachment and progress supported by democratic principles such as the common good, respect, justice and solidarity that represent necessary conditions to achieve development.

Keywords: Reading, thinking, criticality, society and democracy.

Introducción

La preocupación por la formación universitaria en pleno siglo XXI, ha girado durante las últimas décadas en torno a la necesidad de preparar al individuo para enfrentar eficientemente lo dinámico y cambiante del conocimiento que se produce desde cada comunidad científica. En atención a ello, desde diversas ciencias y disciplinas, caso de la pedagogía crítica, se han elaborado una serie de afirmaciones fundadas en propiciar la puesta en práctica de habilidades centradas en la reflexión, la criticidad y el uso del pensamiento divergente.

En este sentido, con el presente ensayo se intenta establecer la relación que existe entre la lectura como una herramienta para la transformación del pensamiento y su vinculación con la generación de condiciones democráticas, en las que el ciudadano

consiga participar en forma protagónica no solo en la elaboración de juicios y valoraciones sobre su propia realidad, sino de trascender hacia la integración crítica como aspecto que le permita crear cambios sobre su espacio de convivencia y, por ende, constituirse en un ente motivador de transformaciones en otros escenarios socioculturales.

En atención a esta afirmación, es posible traer a colación los planteamientos realizador por Giroux (2008), quien al respecto plantea la necesidad de “educar a los alumnos para que se conviertan en agentes críticos que cuestionen y discutan, de manera activa” (p.18). De este planteamiento es posible inferir, atendiendo a la posición ideológica del autor, la recurrente e imperante idea de crear escenarios en los que el individuo desarrolle sus propias apreciaciones sobre el mundo, valiéndose del uso de habilidades analíticas que le cooperen con objetar el conocimiento imperante, como una expresión de libertad ante lo divergente.

Se trata entonces, de educar para la vida y la libertad (Freire, 1998) pero además para generar acciones que procuren transformar las condiciones actuales volviéndolas más humanas, más conscientes y con las posibilidades de disentir de los marcos ideológicos dominantes. Es decir, que esta forma de ver a la educación, según se pauta en las concepciones de la pedagogía crítica tiene una fehaciente vinculación con lo establecido desde los propósitos de la lectura crítica como una manera de adentrarse no en forma ingenua sino premeditada a la apropiación del conocimiento y del saber.

De acuerdo con Derrida (como se citó en Evans, 2017), estas aseveraciones deben ser interpretadas entonces, como la actitud acuciosa capaz de cuestionar y de asumir posición frente al conocimiento con responsabilidad y convicción, pero además pensando en la posibilidad de trascender hacia construcción de espacios mediados por valores y condiciones democráticas. Esto visto desde la formación universitaria indica, que la lectura se posiciona como medio de transformación social con efectos multidimensionales que, además debe ser vista como una herramienta que posibilita la no aceptación de supuestos e imposiciones ideológicas a priori, sino a través del uso de criterios reflexivos y de un diálogo recurrente que intenta mediante el intercambio de ideas, convencer al otro en una suerte de enseñanza sostenida por razonamientos válidos y sólidos.

Ello en un sentido más específico y desde el pensamiento crítico, consiste en asumir una actitud irreverente como resultado de una conciencia crítica capaz de someter a la valoración y al juicio cualquier idea o planteamiento, asumiendo que, aunque esté respaldada por criterios de autoridad, legitimidad social, reconocimiento científico y aprobado por una comunidad discursiva especializada, no deja de ser susceptible a la aplicación de razonamientos y procesos de análisis que pongan a prueba su veracidad, objetividad y rigurosidad (Said, 2001).

Por consiguiente, se trata de la formación de un ciudadano con las competencias y habilidades para conseguir contradicciones y abordar con madurez el conocimiento y la realidad social, lo que en palabras de Giroux (1997), no es más que la educación de un individuo capaz de “asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadano” (p. 7). Desde esta perspectiva, es posible deducir que este cúmulo de exigencias implica que la lectura desde el punto de vista educativo, se constituye en un espacio para el ejercicio de acciones encausadas hacia el potenciar actitudes en el ciudadano, que le permitan comprometerse con la transformación social y el cambio y, por ende, con la búsqueda de condiciones más equitativas, justas e igualitarias (Freire, 1998).

En este sentido y llevando lo antes expuesto al campo de la lectura en su modo crítico, es inminente exponer que este ciudadano en una actitud crítica, está en capacidad de desvelar y comprender los elementos más significativos que se encuentran tras el conocimiento y en el mismo sentido, de entender las apreciaciones y formas de ver el mundo y de los que hacen parte de su entorno. De allí que, su postura comprensiva le permita promover y desarrollar relaciones sociales mediadas por la tolerancia, reconociendo al otro, en quien ve a un ente necesario para construir espacios democráticos y de participación como escenarios necesarios para la convivencia social, lo que según Giroux (2008) es visto como la capacidad para “ampliar las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias” (p. 12).

Conviene decir entonces, que la lectura representa una herramienta y, a su vez un medio para la promoción de la libertad, pues ella le permite al ciudadano el hacer uso de la criticidad como una habilidad cognitiva con repercusiones sociales que favorece el intercambio de ideas, así como el ejercer influencia sobre otros teniendo

como mediador el conocimiento, el cual le posibilita manejar la tolerancia como un valor que según pauta McLaren (1994) “enseña a vivir con lo que es diferente” (p. 5). Esto indica la adopción de una postura que reconoce la diferencia, el pensamiento divergente y lo antagónico, desde una perspectiva madura y responsable, capaz de comprender la necesidad de que en toda sociedad coexistan criterios opuestos como medios para la construcción de espacios para el equilibrio (Freire, 1998).

En razón de ello es posible exponer que, la existencia de situaciones contrapuestas, debe ser entendida como una forma de manejar los extremos, en los que el individuo crítico como sujeto ecuánime, en lugar de ver una controversia, consigue apreciar las distintas aristas como puede ser valorado un problema, valorando puntos de vista diversos sobre los cuales en uso del pensamiento crítico, logra diseñar soluciones o la elección de alternativas que más se adecúen a la necesidad imperante, asumiendo como responsabilidad el desplegar acciones creativas fundadas en búsqueda del bien común y la convivencia social.

De esta manera, es posible subrayar que la lectura representa desde el punto de vista social, un instrumento poderoso por constituirse en un medio para el dialogo y la disertación. Entendiendo que ambas actividades intelectuales le posibilita en su interactuar con el mundo (entiéndase también sus pares), el intercambiar posicionamientos que van más allá de lo que el común percibe, pues le permite identificar los nexos que lo comprometen con la transformación de su entorno, de sus propias condiciones y de los enfoques sobre cómo apreciar la realidad como escenarios que le permitan formarse reflexivamente para enfrentar las ideas e imposiciones hegemónicas (Aisenberg, 2007; Freire, 1998; Giroux, 2008).

En otras palabras, formar para la participación y la democracia implica, potenciar el desarrollo de habilidades para abordar y comprender las estructuras de dominación imperante, sus fundamentos ideológicos y elementos sobre los que se sustenta, para luego proceder a la generación de acciones que contribuyan con el reformar progresivamente las fuerzas impositivas, encausando según expone Giroux (2008), hacia “cuestiones importantes y pertinentes para la condición humana, cuestiones formuladas como parte de un esfuerzo más general por la liberación humana” (p. 10).

Ello parafraseando a Freire (1998) no es más que una búsqueda incesante por generar una conciencia crítica que involucre al ciudadano en la necesidad de ejercer acciones de liberación como respuesta a su formación democrática, la cual en esencia cuenta dentro de sus cometidos el romper con los esquemas ideológicos imperantes, con las estructuras culturales y con los medios de dominación, para lo que se requiere de una actitud irreverente y dada a la objeción como condiciones elementales para enfrentar con razonamientos sólidos y contundentes los fundamentos sobre los que se ha sustentado los cuerpos ideológicos históricamente imperantes.

Es en este punto en el que el lector acucioso debe valerse de su sentido crítico para dejar en evidencia las intenciones manipuladoras a través de una actitud que favorezca socialmente el desarrollar actividades de cohesión sobre las cuales trasciende de la identificación de los aparatos de dominación hasta lograr constituirse en portavoz objetivo que logre despertar la atención crítica de los demás ciudadanos, en los que debe procurar el despertar de su conciencia reflexiva como medio para romper con las imposiciones ideológicas que atentan contra cualquier forma democrática de convivencia.

Por todo esto, es posible afirmar que el lector crítico como un ciudadano con un elevado nivel de sensibilidad, debe estar en la capacidad de comprender la estructura social en toda su complejidad y contar con la claridad suficiente para precisar aquellos espacios sobre los cuales ejercer acciones de liberación (Freire, 1998). En otras palabras, se trata de ir como lo afirma Giroux (2008) en búsqueda de aquellas “víctimas pasivas atrapadas en la red de las formaciones ideológicas” (p. 12). Lo que permite deducir, que el rol de este sujeto acucioso, no es más que la permanente lucha por el despertar una conciencia propia que le permita comprender el juego ideológico y manipulador del que ha sido parte y romper con el mismo.

Por tal motivo se puede decir, que la formación crítica representa dentro de los esquemas democráticos, una variable de indiscutible relevancia, pues la misma entraña el potencial no solo para reaccionar coherentemente contra los cuerpos ideológicos históricamente impositivos que le han querido mantener prisionero (Giroux, 2008) sino, además, como agente con compromiso social, para ejercer acciones contra posturas prefijadas, rígidas e intolerantes, las cuales deben ser rebatidas mediante el uso de un pensamiento divergente y crítico capaz de evaluar y distinguir lo que realmente es

beneficioso y conveniente de lo que no es (Aisenberg, 2007; Jurado, 2008; Kurland, 2003).

A esta aseveración es posible agregar, que la lectura debe ser posicionada como un medio de apoyo para el progreso y la organización social consciente, en el que se logren establecer valores abiertos hacia la integración y participación de lo opuesto, en una respuesta mediada por tolerancia y, por ende, dada hacia el guiar responsablemente la vida democrática de un colectivo, en un compromiso y actitud en la que los ciudadanos logren inferir según Llich (1985) “lo que para ellos es legítimo y de lo que no lo es” (p. 4).

Esto implica que, la formación de un ciudadano crítico se posiciona desde los principios democráticos generales, como la posibilidad de preparar al individuo para que se constituya como un agente de cambio en positivo, con la capacidad de tomar decisiones independientes y responsables en procura de establecer los parámetros para el trabajo grupal, mediante el uso de competencias para integrar posturas que, a pesar de oponerse a sus propias apreciaciones y estar dotadas de caracteres reduccionistas y limitadas, son aceptadas como posibilidades sobre las cuales alcance trabajar para resolver en forma colectiva situaciones problemáticas presentes en la sociedad.

Cabe destacar que este aspecto protagónico y de sentido de pertenencia, le viene dado de la participación de un pensamiento reflexivo, que por su modo de proceder, le posibilita para asumir de manera autónoma tareas complejas que entrañan planteamientos de terceros como expresión de su apertura a la participación y de reconocimiento del otro como estrategias para garantizar una vida política y ciudadana efectiva, justa y equitativa, lo que deja entrever su capacidad para aglutinar intereses y propiciar las condiciones necesarias para construir soluciones oportunas con las que los co-participes e integrantes de la sociedad se sientan identificados.

A todo lo antes expuesto, se hace necesario acotar que este conjunto de actitudes y formas de proceder dan cuenta de un ciudadano formado en procesos críticos dados por su interacción con la lectura, lo que demuestra el rol protagónico del sistema educativo, el cual en su sentido universal, tiene como función el generar espacios para la co-existencia y, además, para la satisfacción de las necesidades y demandas sociales, lo que implícitamente puede ser asumido como un proceder en el

que se reconoce como sujeto de cambio con el potencial para promover acciones que redunden en expresiones democráticas y de participación en las que se procure el bienestar y el bien común como condiciones mínimas para el anhelado propiciar el desarrollo (Ilich, 1985; Oliveras y Sanmartí, 2009).

Por otro lado, dentro de los aspectos que involucran esta participación dentro del escenario colectivo, se puede mencionar que parte de las habilidades con las que cuenta este ciudadano crítico, se encuentra su inclinación hacia la negociación y el consenso, pues al estar alfabetizado científicamente (Carlino, 2003) es capaz de establecer puentes desde diversas perspectivas y con la madurez necesaria para comprender el mundo y su dinámica, haciéndose posible y más accesible el consolidar relaciones de participación, empatía y construcción activa de alternativas para reestructurar las formas de vida de su sociedad (Ferreiro, 2000).

De esta exposición es posible rescatar un aspecto relevante, y es el referido al manejo de diversas alternativas para abordar una situación, cualidad propia de un lector que en uso de su pensamiento crítico, está revestido de un proceder en función de interpretar, analizar y disponer de acciones creativas como habilidades al servicio de la solución oportuna de situaciones problemáticas de su realidad, pues dentro de su manejo conceptual y metodológico, se encuentra la formulación de propuestas y la capacidad de problematizar con el afán de precisar causas y consecuencias, pero además, de entender las repercusiones y posibles actores debe integrar para propiciar la transformación efectiva del problema (Freire, 1998).

Aunado a ello y como lo expone Oliveras y Sanmartí (2009) este sujeto en uso de las bondades de un pensamiento superior, cuenta con una sensibilidad especial hacia construcción democrática de la sociedad, pues le es posible el “formular hipótesis, ver un problema desde puntos de vista alternativos, plantear nuevas preguntas y posibles soluciones, y planificar estrategias” (p. 234). Este cúmulo de cualidades propias del ciudadano crítico, pueden ser interpretadas como elementos que vienen a potenciar sus actitudes como agente de cambio, lo que desde las perspectivas democráticas, representan acciones necesarias para participar dentro de lo social mediante la oferta responsable de alternativas encausadas hacia el abordaje de situaciones comunes sobre las que impera la necesidad de ser modificadas positivamente.

De lo expuesto anteriormente, se infiere la disposición y el compromiso de este sujeto que en su condición de crítico e inserto en una realidad sometida a múltiples adversidades, consigue sinérgicamente y con convicción, el utilizar su capacidad intelectual y el rigor científico para atender a las necesidades públicas con responsabilidad y autonomía. Lo que puede ser interpretado, como una evidencia de un profundo sentido reconocimiento e identidad, como factores que lo impulsan a involucrarse y a suministrar sus conocimientos para enfrentar profundamente y de manera significativa la tarea de transformar su espacio de convivencia y, por ende, la de un colectivo asediado por diversas necesidades (Kincheloe, 2008).

Visto desde las nociones elementales de la integración social, se habla de un ciudadano con la actitud para elaborar acciones democráticas y de participación social, en las que su creatividad y divergencia le permiten el romper con la aplicación de recetas externas no cónsonas con las necesidades reales. De lo que se deduce, el hacer a un lado las relaciones de dependencia y de desigualdad como los aspectos que no le han permitido al individuo trascender hacia posiciones de autodirección y gestión en cuanto alternativas como expresiones de un pensamiento reflexivo, que posibilita el cambiar de las condiciones sociales existentes, reestructurándolas y generando a partir de las mismas políticas conseguir mejores condiciones de convivencia, de bienestar y desarrollo.

Asimismo, el lector crítico como científico y agente de transformación, puede concebirse como un referente positivo con la capacidad de gestar mecanismos que reactiven el funcionamiento social, al poner al servicio del colectivo el instrumental teórico y práctico sobre el cual justificar con sentido crítico la edificación de espacios democráticos y escenarios para la construcción dialógica como condiciones necesarias para sentar las bases de un sistema político con pertinencia y vocación social, en el que los ciudadanos que lo conforman funden sus actuaciones en función de un elevado nivel de compromiso y responsabilidad (Moradiellos, 1994).

Esta capacidad para ejercer influencia, puede ser interpretada como una expresión de compromiso con la justicia social, que entraña dentro de sus propósitos ideas progresistas permeadas de una actitud democrática, en la que valores como la tolerancia, el respeto, la participación y la inclusión representan para este ciudadano crítico, la posibilidad para generar transformaciones profundas y coyunturales, a partir

de las cuales propicia cambios necesarios en todas las dimensiones de la sociedad, lo que puede ser estimado como expresiones de un pensamiento maduro capaz de abordar la complejidad y ofrecer soluciones a los problemas del mundo del que es parte (Kincheloe, 2008).

En atención a estas afirmaciones, es posible asegurar que la lectura crítica representa una herramienta para la transformación del hombre, pero también como un instrumento para la formación de una conciencia sensible a lo social y político como espacios estratégicos para propiciar cambios medulares en su propio contexto como en el de terceros. Ello implica la puesta al servicio del desarrollo colectivo, sus competencias para sortear con originalidad, criticidad y profundidad los obstáculos y conseguir trascender hacia la integración y la participación como actividades necesarias para romper con los esquemas de opresión (Freire, 1984).

Esto visto desde las nociones elementales más recientes de la alfabetización, no es más que la formación de un sujeto que no solo conozca sus obligaciones y derechos, sino que además, asuma como responsabilidad el ser portavoz de los mismos a terceros como una demostración de conciencia democrática, que busca la sensibilización y el mejoramiento de la calidad de vida del otro como una expresión de ciudadanía (Ferreiro, 2000). Lo expuesto visto desde la apreciación de Giroux (2008) se resume en “la construcción de un lenguaje más potenciador por medio del cual sea posible pensar y actuar críticamente en la lucha en favor de unas relaciones sociales democráticas y de la libertad humana” (p. 18).

Consideraciones finales

Como se logra apreciar, la formación crítica del hombre se encuentra estrechamente relacionado con la interacción con el conocimiento. De allí que, la participación dentro de espacios lectores represente la posibilidad para educar para la democracia, la participación y el desarrollo como aspectos coyunturales sobre los cuales debe reposar cualquier noción de progreso. Es por ello que, se pueden derivar apreciaciones importantes que muestran la vinculación entre lectura y la formación de una sociedad democrática, entre ellas:

1. La lectura debe ser vista desde el sistema educativo, en todos sus niveles, como un medio para desarrollar el sentido reflexivo y crítico que le permita al

ciudadano ser consciente de su potencial para generar mejores condiciones de vida no solo para él, sino para los que hacen parte de su entorno, en una actitud ajena a cualquier expresión de individualismo y, por consiguiente a cualquier concepción egoísta y con tendencia a la opresión.

2. La formación democrática se debe concebir como el resultado de la interacción del hombre con su medio, pero también con procesos de lectura responsables de propiciar el desarrollo de un pensamiento superior como instrumento oportuno para establecer relaciones fundadas en la tolerancia, en el respeto, en el reconocimiento del otro, en el bien común y en el comprender como lo expone Freire (1984) la necesidad de “aprovechar los espacios de lucha viables, para abrir nuevos caminos hacia la transformación” (p.13).
3. La lectura y el pensamiento crítico se encuentran estrechamente relacionados con la transformación social, pues ambos representan instrumentos que persiguen el despertar de una conciencia crítica, con la sensibilidad para conseguir contradicciones que puestas en evidencia representarían la posibilidad de romper con todo esquema de dominación que permita a su vez el trascender hacia formas de organización política fundadas sobre los valores democráticos.
4. El manejo de conocimiento y el procesamiento de información a través de la lectura, deben ser vistas como habilidades al servicio del otro, del colectivo. Lo que implica la necesidad de posicionar dentro de los sistemas educativos y políticos, su valor como alternativa para la construcción activa de una nueva sociedad en la que prime aspectos como: una conciencia reflexiva y un el pensamiento divergente y crítico que posibilite la formación para la vida democrática (Sanz, 2003; Torres, 2006).

Referencias

- Aisenberg, B. (2007). Ayudar a leer “en sociales”. *Revista Quehacer educativo*. 83, 42-45.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. 6(20), 409-420.

- Evans, F. (2017). El cosmopolitismo que viene: Derrida y el pensamiento fronterizo Latinoamericano. [Traducido por César Zamorano Díaz]. *Revista de Humanidades de Valparaíso*. 5(9), 49-72.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Novedades educativas*. 12,(115), 4-7.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso liberador*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México
- Jurado, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. 46, 89-105.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali, Colombia: Eduteka.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ecuador: Editorial Paidós
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. España: Siglo veintiuno de España.
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recupero de: <http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat.neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Said, E. (2001). *Cultura, identidad e historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sanz, F. (2003). La educación durante toda la vida. *Sinéctica* 22. pp. 21-29.
- Torres, R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis. Recuperado de: www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf

Educación dual como una paradoja: 10 razones para indicar la urgencia del debate sobre la educación dual en Costa Rica

Maurizia D' Antoni-Fattori¹

¹Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica. Correo electrónico: maurizia.dantoni@gmail.com

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito reaccionar a las propuestas por parte del Ministerio de Educación Pública costarricense así como propuestas políticas que surgieron relativas a un proyecto de educación conocido como educación dual, un modelo inspirado en experiencias foráneas que complementa el estudio a nivel de colegio con el trabajo en empresa privada. La argumentación se desarrolla a lo largo de diez temas que reflexionan sobre los riesgos y los peligros vinculados con la implementación de ese modelo en la educación en Costa Rica, desde la preservación de las especificidades del desarrollo adolescente a la formación docente, a la preocupación por la ecología y por un modelo educativo vinculado con el mercado. El ensayo tiene el propósito de evidenciar la necesidad de seguir reflexionando sobre el tema antes de una apresurada puesta en práctica del modelo.

Palabras clave: educación dual, educación y mercado, alfabetización crítica

Dual education as a paradox: 10 reasons to indicate the urgency of the debate on dual education in Costa Rica

Abstract

The purpose of this essay is to react to proposals from the Costa Rican Ministry of Public Education, as well as political proposals that emerged regarding an education project known as dual education, a model inspired by foreign experiences that complements the study at the high school level with employment in a private company. The argument is developed along ten themes that reflect on the risks and dangers associated with the implementation of this model in education in Costa Rica, from the preservation of the specificities of adolescent development, to teacher training, to the concern for ecology and for an educational model linked to the market. The purpose of the essay is to demonstrate the need to continue reflecting on the subject, prior to a hasty implementation of the model.

Keywords: dual education, education and market, critical literacy

Introducción

En Costa Rica el tema de la educación, o formación, dual debería de estimular un amplio debate nacional. En cambio, se presenta en los medios de comunicación y se ha promovido desde el Ministerio de Educación Pública o en los planteamientos políticos preelectorales en Costa Rica como respuesta al fracaso del modelo educativo tradicional y a la temática del abandono escolar. Eso se hace con la intención de subrayar los méritos de la propuesta, pasible de convertirse en reforma.

Evidencio lo anterior ante la presencia fuerte de la temática en los medios de comunicación: por ejemplo el periódico *La Nación* dedica al tema varios artículos. El 6 de febrero de 2017 el diario *La Nación* publicó un artículo acerca de la experimentación que en Costa Rica el Ministerio de Educación Pública (MEP) inicia sobre educación dual, mientras que el 7 de enero de 2017 inclusive se publica un editorial en el mismo órgano de prensa, destacando como el inicio del Plan Piloto sobre la temática en objeto es cuestión de relieve en la mirada del medio de comunicación citado.

Escojo nombrar el tema que me interesa discutir como “educación dual”, con el propósito de alejarme del planteamiento del proyecto como una “formación”, ya que fundamentaré, a través de mis 10 razones para dialogar, cómo para mí no es tal.

El presente análisis plantea, en cambio, que un amplio debate nacional sobre el tema y la implicación y posicionamiento de las universidades públicas al respecto tienen carácter de urgencia. Coherentemente, el posicionamiento acerca de la educación dual que presento es muy crítico; con la intención de expresar las razones de tal criticidad, este texto se desarrolla partiendo de unos ejemplos sobre cómo (y por qué) se informa sobre la temática en la prensa costarricense y en los programas de gobierno, pasando luego a enfatizar la articulación entre la concepción del tema de institución educativa como servicio público *versus* educación para y en el mercado.

Lo más sonado en este planteamiento es el enfoque por competencias, con el que la educación dual se vincula perfectamente, inclusive según quienes lo apoyan (Silva, Del Arco y Flores, 2018; Argüello-Castillo, Argüello-Guerra y Vázquez- Zárte, 2016). A continuación, presento mis 10 razones, retomo uno de mis 10 puntos, el tema de lo que percibo como experiencias educativas exitosas, para concluir con una propuesta.

Entiendo lo que escojo definir a estos efectos “educación dual” como una colaboración institucionalizada en la formación de estudiantes de colegio, vinculando oficialmente las instituciones públicas con el sector privado. Sé que esta modalidad de trabajo educativo está presente o está siendo experimentada en otros países, pero no es mi interés principal evaluar sus alcances, tampoco me urge en este espacio presentar la existencia en Costa Rica de una plataforma educativa a nivel parauniversitario, como lo es el Instituto Nacional de Aprendizaje. Todavía menos inherente a mi reflexión es la existencia, en Costa Rica, de una oferta educativa técnica o profesional media.

La Educación Dual en medios y planes de Gobiernos costarricenses

La prensa costarricense ha abordado constantemente la temática de la propuesta educativa en objeto, en 2016 y 2017². El *Semanario Universidad* (7 de abril de 2016), de la Universidad de Costa Rica, en este panorama es el único que aboga por el debate nacional sobre el tema, retomando lo expresado en un Foro, “Las paradojas de la educación dual en Costa Rica: perspectivas en debate”, realizado el miércoles 4 de mayo de 2016. En el artículo se entrevista y cita la opinión de Luis Carlos Morales, entonces el coordinador en la sección de Educación Secundaria en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica. La opinión del docente es que el proyecto puede ser interesante, pero admite, de manera generalizada, que existen en la Ley en ese momento presente en la Asamblea Legislativa, contradicciones y ambigüedades que lo alejan de la realidad nacional.

Por su parte, el artículo de Durante (30 de septiembre de 2016) inicia enfatizando como, en los que llama los países más industrializados del mundo, es común escuchar hablar de Educación Dual. Hace pensar en la comparación Costa Rica–países industrializados, donde estos últimos estarían más avanzados sobre el tema de la educación dual.

La ya mencionada editorial del periódico *La Nación* de Costa Rica, reseña la experimentación sobre Educación dual que se estaba empezando a realizar en el país. La noticia del 6 de febrero (Cerdas, 2017) cita las dudas de un director de institución

² Al redactar este mismo escrito, nuevos artículos se publicaban diría que semanalmente en la prensa sobre el tema, hasta que la contingencia electoral obligó a buscar en los programas de gobiernos de los candidatos nuevas propuestas sobre la misma temática.

secundaria acerca de la relación entre escuela y empresa; la entrevista con la Ministra de Educación, Sonia Marta Mora, revela que la experimentación empezará con especialización en mecánica automotriz, involucrará a grupos de 15 o 20 estudiantes, con noveno año de colegio aprobado y que el tiempo dedicado a la estadía en la empresa será del 10% del tiempo lectivo (el 90% en el centro educativo) en décimo año, escalando hasta pasar un 70 por ciento en el aula en duodécimo año. La experimentación ha sido llevada a cabo paralelamente al desarrollo de los pasos del proyecto de Ley en la Asamblea Legislativa, dictaminado en junio 2017; este se abocaba, en cambio, a enseñar oficios a los estudiantes mayores de 15 años, que se encuentren fuera del sistema educativo formal.

A la par de las experimentaciones citadas, el artículo describe otras, como la introducción del idioma portugués, la introducción del francés en la escuela primaria, a la vez de la “medición” de las “competencias” relativas al idioma inglés que, dice la entrevista, la Ministra de Cultura pretende evaluar por medio de “pruebas internacionales”.

Vinculando así el artículo el tema de la educación dual con la demás transformaciones educativas, lo que se consigue es ubicar hacia la opinión pública la temática en objeto como parte de un proceso de reforma educativa en general, diría que una serie de innovaciones.

A conclusiones parecidas llegan Gómez y Rojas (2015), quienes notan el interés de la prensa conservadora hacia las propuestas de educación dual, ambas la del Ministerio de Educación Pública y el proyecto de Ley presente en la Asamblea Legislativa durante el año 2017. La prensa se ubica claramente en el apoyo a la iniciativa ministerial, así como a la del poder legislativo, presentándolas a la opinión pública, a la vez, sin diferenciarlas claramente.

Para Gómez y Rojas (2015) el entusiasmo por la iniciativa de la prensa que representa los intereses de las clases empresariales en Costa Rica tiene relación con la proyectada inyección en las empresas de mano de obra barata, o casi gratuita, joven, inexperta, seguramente no sindicalizada.

Por otro lado, es de mi interés mostrar la cercanía de quienes sostienen la práctica de la educación dual con un ámbito conceptual específico: uno donde emergen términos que vinculan el mundo de la escuela con el empresarial.

Los proyectos sobre educación dual que fueron impulsados durante el Gobierno de Luis Guillermo Solís en Costa Rica, particularmente en los años 2016 y 2017, año en el que arrancó la experimentación que cité anteriormente. Obtuvieron interés y cobertura por parte de la prensa: en algún momento dos de esos proyectos fueron presentados para ser discutidos en la Asamblea Legislativa costarricense, y que luego se retiraron por motivos que no entran en el alcance de este escrito. Sin embargo, en la arena política que enmarcó las elecciones presidenciales de 2018 se continuó observando la presencia del término de “educación dual” y se tomó en cuenta la propuesta:

Educación dual: Fortalecer un modelo de Educación Dual propio de nuestro sistema educativo y a partir de nuestras experiencias nacionales, como una opción a implementarse en las diferentes instancias que brindan Educación y Formación Técnica Profesional. Este modelo debe incentivar la permanencia en el sistema educativo, la movilización social ascendente y el concepto de educación continua (Plan de Gobierno, Carlos Alvarado Presidente, 2018).

Uno de los candidatos que alcanzó la segunda ronda electoral así se expresaba sobre el tema, con la salvedad de que atenúa el entusiasmo acerca de esa propuesta educativa vinculándola con “nuestras experiencias nacionales” y haciendo de ella “una opción”.

El contrincante en el balotaje presidencial de 2018, en su Plan de Gobierno 2.0, se refiere a la diferencias entre Costa Rica y Finlandia, a menudo citado como un país a la vanguardia en el plano educativo y donde existe la educación dual:

Mientras en Finlandia todo el esfuerzo educativo se fundamenta en la calidad indiscutible de sus docentes, verdaderos ciudadanos referentes en su país, en Costa Rica, según el Estado de la Educación del 2015, más de un 50% de ellos se graduaron en universidades no acreditadas (Fabricio presidente. Hagámoslo juntos, 2018, p. 27).

En este Plan de Gobierno no hay mención directa con respecto a la educación dual, pero sin nombrarla se discute sobre la vinculación educación técnica y el mundo empresarial:

Plantear la transformación de la educación diversificada con el fin de promover un modelo de formación técnica orientada hacia el mercado de trabajo, de tal manera que los jóvenes se bachilleren con herramientas para el trabajo y el emprendimiento, independientemente de si vayan o no, luego, a la universidad. Este modelo, no implica cambiar el enfoque de los colegios técnicos, los cuales se mantendrán y fortalecerán (Fabricio presidente. Hagámoslo juntos, 2018, p.28).

Existe así una alusión sobre “formación técnica” y “mercado de trabajo”, las “herramientas”, el “emprendimiento” y la alusión que este sea un recorrido para los y las que no irán a la Universidad.

Educación dual en el panorama de la “calidad”

Revisando los materiales presentados, considero que se impulsa en Costa Rica un panorama general favorable a la educación dual, acoplado con la promoción de una educación tecnicista, efectiva, ligada a la productividad, a la calidad, al éxito, como si la educación tuviera que hablar el lenguaje de la empresa.

Martí-Noguera, Martí-Vilar, Vargas-Villamizar y Moncayo-Quevedo (2014) ubican nuestro presente en un ámbito neoliberal, donde las principales metanarrativas son representadas por la globalización y el capitalismo, que nos proveen la fundamentación en tanto a valores y moral, mientras que la lógica empresarial empuja al individuo a buscar la “excelencia” en cualquier aspecto de su vida.

Araya Muñoz (2008), define educación dual como “una modalidad de enseñanza y de aprendizaje que se realiza en dos lugares distintos; la institución educativa y la empresa, que se complementan mediante actividades coordinadas” (p.1).

Los beneficios del enfoque se expresan a través de conceptos como el de “eficiencia”, “efectividad social”; subrayando elementos como la “capacidad productiva del individuo” en un contexto general de alcanzada “productividad”.

Rodríguez (2010), retoma críticamente el lenguaje empresarial en la educación y su distanciamiento se da a la luz de un punto de vista histórico cultural. Particularmente se concentra en el concepto de “calidad” educativa y, a partir de allí, se expresa también sobre el constructo de las competencias y su aplicación en los espacios formativos.

Asimismo esta misma autora, luego de revisar la acepción que se le da al concepto de calidad en un contexto lexical general, advierte que no es justificado atribuirle un único significado, que además el constructo parece prescindir de la dimensión sociohistórica, ofreciéndolo a la discusión como una categoría natural, acabada, indiscutible. Rodríguez (2010), ubica el origen del discurso acerca de la calidad educativa a mediados de la década de 1960, justo cuando la crisis del estado benefactor abría paso a las concepciones mercantilistas de la economía y de la sociedad; de allí el auge de iniciativas privadas, la reestructuración masiva de medios y formas de producción, con el rol que conocemos asumido por las tecnologías de la información y la comunicación.

Más recientemente, desde los años noventa, la ideología neoliberal y las prácticas culturales asociadas a ella han ido transformando las formas de pensar y de hacer educación (Rodríguez, 2010). Ideas y conceptos procedentes de las áreas de la economía y la administración de empresas se trasladan a lo educativo y empapan sus discursos, acarreado una carga semántica característica del mundo de los negocios.

Se impone en lo educativo también el concepto de la “calidad total” (Rodríguez, 2010), mientras que un proceso llamado más ampliamente como “formativo”, nos remite a procesos complejos, imbricados con lo social y lo cultural, que no pueden ser abordados, pensados, evaluados de manera simple, ni reduciéndolos a lo técnico.

Con el discurso sobre la calidad, las concepciones neoliberales quieren conquistar la educación: justamente en este contexto entra, empata, convence la educación por competencias, en el marco de una significación gerencial de la concepción educativa que está teniendo fuerte impacto sobre la forma de pensar y de actuar en lo educativo.

Rodríguez (2010) le opone a esta concepción el enfoque histórico cultural y la pedagogía crítica, una pedagogía de la reflexión para producir significados alternos. Justamente esta es la propuesta que puede encarar una visión de la educación

imbricada con la economía de mercado, para la formación (y no la instrucción) de un ser humano crítico y libre.

Las problemática educativas en una economía de mercado: una respuesta posible

La problemática de la educación en contexto latinoamericano y costarricense con el proceso de internacionalización de la educación se vincula con el mandato de los grandes organismos internacionales y el contexto de mercantilización de la educación; la hipótesis de que la “crisis” educativa se conforma como un fenómeno endémico que tiene un lugar en la lógica de la reproducción social y cultural (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto (2013), plantean que la escuela es una institución reproductora de ideología, que al mismo tiempo se encarga de tratar de realizar un legítimo desmantelamiento cognitivamente a los y las jóvenes, rechazando consistentemente el llamado a la democratización, la igualdad social. En este contexto las culturas jóvenes son silenciadas, y el sistema educativo se rehúsa a hacerse cargo de desarrollar la motivación en los y las estudiantes, a la vez que la innovación, recurriendo siempre a una estructura organizacional fuertemente jerárquica y un estilo altamente autoritario en las relaciones y en la convivencia de aula.

Se plantea esta lectura histórico-cultural y freiriana como una posible respuesta/propuesta ante la situación de lo que Baquero (2015) llama “fracaso escolar masivo”, con el afán de distanciar ese fracaso de una comprensión individual del abandono estudiantil; esa visión ubica la responsabilidad de no tener éxito en la institución educativa únicamente en el sujeto. La propuesta de Baquero (2015), en cambio, comprende el fracaso como resultado de un vasto proyecto político–educativo.

Las 10 reflexiones

Para reunirse a pensar las propuestas educativas, más allá de la operación mediática, con la presencia de los actores y actrices sociales por completo, el escenario actual induce a tomar en cuenta 10 razonamientos que vinculan de manera más determinada y delimitada la educación dual con aspectos específicos y concretos de las poblaciones y los contextos potencialmente afectados por ella.

La primera reflexión vincula la propuesta de la educación dual con el desarrollo adolescente y la relación de esta población específica con el grupo. Vygotski, en el intento de construir una psicología del desarrollo adolescente yendo más allá de la descripción de los fenómenos que en su época se mostraban, toma en consideración a la vez la estructura y la dinámica de la personalidad, enmarcándolas en un proceso histórico y enriqueciéndolas con el aporte del concepto de *vivencia*. Este último constructo va más allá de lo anecdótico: vivencia es la manera de experimentar lo vivido de la persona en contexto. En efecto, las funciones psíquicas superiores (Vygotski, 1984/1996) son fenómenos complejos, producto de las formas sociales colectivas de comportamiento (p. 226), ilegibles sin considerar el componente afectivo de las personas y la vivencia como lectura personal de lo vivido. El desarrollo cultural en el que nos encontramos tiene, en este proceso, una función primordial, rectora.

Si el ser humano mira al otro, en un comienzo, como si fuera un espejo, posteriormente es la socialización la que tiene un papel impactante en el desarrollo del lenguaje, sea esto interior o exterior, en el curso del desarrollo del pensamiento de la persona joven.

El papel de la socialización se hace más crucial aún en ese momento que la literatura en psicología ha definido, en la época de Vygotski y por mucho tiempo después, como adolescencia³; lo que emerge es que el o la adolescente se refleja en su grupo para la construcción de sí y es clave ubicar ese recorrido en un espacio colectivo protegido y responsable, mediado por personas adultas con experticia docente o formativa de las personas, en la construcción de su subjetividad. Si así no fuera, las dejaría expuestas a fragilidades en una sociedad sin bordes, incierta, “líquida”.

La persona adolescente trabaja en una construcción identitaria, se encuentra con su cuerpo y con la mirada del otro o la otra sobre sí, la autoconciencia, la construcción de una espiritualidad (o sentido moral, si se quiere) (Vygotski, 1984/1996). Hoy, en el momento del declive de las instituciones modernas, cuando no solo la institucionalidad, sino que el tejido social todo se debilita y el significado que el mismo tiene que ser reformulado, el lugar de las personas jóvenes enfrenta un fuerte cuestionamiento (Erausquin, 2010). Se piensa en la posición de persona joven como al

³ La intención de este documento no es la de entrar en una polémica acerca de la definición de adolescencia: Vygotski utilizó el término, así como habla de un “periodo de transición”. Sin estar de acuerdo con el particular, las reflexiones sobre la construcción joven de una subjetividad en contexto son seguramente válidas.

lugar más débil en la cadena de las relaciones sociales, en sentido histórico, y es esta condición de juventud, ubicada en la institución educativa, donde la sociedad mira su fracaso como en un espejo (Tenti Fanfani, 2000). En un escenario de desvinculaciones entre sujetos y situaciones, mientras fenómenos como el fracaso escolar masivo o la violencia escolar crecen, vivimos la pérdida de sentido de la experiencia educativa (Erausquin, 2010). La contención y mediación adulta, adecuadamente formada, puede aportar en el proceso de construcción subjetivo donde el grupo funciona como el otro lado del espejo.

Una reflexión derivada de lo anterior involucra la importancia del grupo en un contexto formativo joven, que en la educación dual estaría mediado, en todo o en parte, por la empresa. La adolescencia y la construcción de subjetividad de la persona joven sucede en grupo, y es necesario tomar en cuenta que las culturas específicas de los y las adolescentes, esas que se construyen y comparten colectivamente, tendrían que tener un lugar protagónico en el recorrido formativo (D' Antoni y Soto, 2010). Esta tarea, que la educación formal no logra asumir siquiera en sus formas más experimentadas, difícilmente podría ser asumida y mediada en un contexto de empresa (D' Antoni y Soto, 2010).

El Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2005, 2008) reconoce, aunque de manera insustancial, entre las razones de lo que Baquero analiza como fracaso escolar masivo (2015), la distancia entre lo que se enseña y las culturas jóvenes, el sentido del *curriculum* y las asignaturas impuestas. En lugar de aprovechar la crisis en educación y escoger espacios novedosos y desafiantes de encuentro entre la cultura oficial y las culturas juveniles, un ambiente adulto de trabajo no haría otra cosa que alejar los lenguajes de la experimentación y de la oposición al mundo adulto (en ese encuentro con una subjetividad que se desarrolla con un efecto de espejo y por antagonismo).

Hay que mencionar además que la persona joven y adolescentes se ha visto definida a menudo en términos de los riesgos que las experimentaciones con su subjetividad en el mundo implicarían (Erausquin, 2010), así que tiene que probarse en un entorno seguro, asumido por la colectividad, entendida como institucionalidad, estado.

Una temática a considerar, la segunda en esta disertación, es la de la formación docente y la esperanza que las personas que enseñan sepan enseñar (García, 2016). Si entendemos la pedagogía como reflexión sobre la práctica (Hernández, Obando, Pérez y Quesada, 2013), en la que los y las docentes se asumen como intelectuales transformativos (Giroux, 1990), me pregunto ¿cuál puede ser la postura del personal que acompaña a las personas jóvenes en sus prácticas en el trabajo, dentro de, o asociados a una empresa?.

García (2016), desde la contemporaneidad costarricense, nos recuerda que, según Paulo Freire, todo acto educativo es político e ideológico, además deliberado, ya que depende de la visión de mundo de cada docente. La educación por lo tanto es mucho más que simple transmisión de conocimientos. En este contexto los saberes que se requieren de la práctica docente se articulan a lo largo de varios ejes transversales: primero el carácter político que implica la relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, la implicación de lo emocional, el compromiso ético. De nuevo la inquietud se dirige a la formación de estas personas docentes destinadas a acompañar a los y las estudiantes en su práctica en la educación dual y los espacios que quien enseña pueda tener para compartir conocimientos, pero también dar espacio a las emociones, formarse junto con sus estudiantes, los cuales pueden ser estudiantes, madres, o padres, de nuevo poblaciones que ni siquiera en la educación formal más acostumbrada en Costa Rica reciben la atención que necesitan (Jiménez-Asenjo y Gaete Astica, 2013).

Las preguntas se amplían en un tercer punto relacionado con los actores y actrices del sistema educativo, específicamente la relación y la comunicación de quienes rodeen al estudiantado en situación formativa dual. En efecto el aula puede ser vista como laboratorio para la construcción de subjetividad también especificando las pistas sobre la convivencia social o el descubrimiento de las relaciones. Históricamente el aula ha sido el escenario “protegido” para esos ensayos, con la mediación de una persona adulta profesional.

Aprender conocimientos, visto desde el punto de vista más técnico, es uno de los aspectos del hecho educativo que corre el riesgo de convertirse en nada sin considerar las emociones, la motivación, la cultura juvenil y, específicamente en este punto de la disertación, la socialización.

Las personas jóvenes hacen pruebas para llegar a entender quiénes y cómo son, qué les gusta, qué le gusta de ellos, o de ellas al resto del mundo teniendo a un o una adulta capacitada al frente, que también transmite respuestas sobre pautas aceptadas socialmente de convivencia. Según los modelos de educación dual de posible aplicación en Costa Rica, tal persona adulta podría ser un o una educadora graduada, con los pasos necesarios para ser empleado o empleada por el Ministerio de Educación Pública (y, en este caso, su tarea sería buscar un balance en un escenario educativo no tradicional, con sus propios mandamientos); la persona educadora podría ser, en cambio, alguien asociado con la empresa. De las dos formas, vinculándose con una educación que es política y cargada de ideología (García, 2016), acompañar los procesos de socialización de los y las jóvenes y su adquisición de, digámoslo así, modalidades compartidas para la vida social no va a contener fuertes riesgos de contradicción. Diferente es la visión de Araya Muñoz, (2008), quien ubica a la “empresa como entidad formadora a partir de la actividad didáctico productiva, que por medio del instructor o tutor lleva a cabo la enseñanza del puesto de trabajo, ese tutor o tutores asumen un papel de maestros en la práctica” (p. 53).

Dialogo con las palabras citadas, que a mí me infunden duda con respecto a la preparación de la persona tutora dentro de la empresa, que pasaría a ser un o una maestra con adolescentes, en el contexto de la educación dual, a vestir una función pedagógica en un lugar de trabajo, una empresa, caracterizada por sus propias estrategias, funciones, metas. La citada “enseñanza de la práctica” prescinde necesariamente del desarrollo integral adolescente. ¿Existiría en las empresas donde se ubicaría la práctica, la preocupación por tener una orientadora, una enfermera? Me pregunto si en las propuestas que se han trabajado, o las que se querrán implementar desde las elecciones políticas en Costa Rica de 2018 en adelante, se tomarán en cuenta cuerpos y mentes adolescentes y las necesidades de botiquines, baños acondicionados, pausas en el trabajo, espacios para conversar entre pares, iluminación, adaptación de la infraestructura a la estatura y la fuerza de las personas jóvenes, solo por mencionar algunos elementos sueltos.

Un cuarto momento de duda es relativo a educar para y en la diversidad: una concepción que parte de la comprensión de la problemática educativa contemporánea y se convierte en una propuesta y en un faro hacia la transformación, no sólo educativa.

Hay algunas preguntas que explotan relacionadas al tema de la diversidad en el contexto educativo y tiene que ver al destino en la empresa privada de la formación para y con las personas en condición de diversidad funcional y/o grupos expulsados del sistema educativo. El estado tiene un compromiso, como se verá a continuación una responsabilidad social con la educación. En cambio, ¿cuál es compromiso de la empresa privada si no es con la productividad por la ganancia? Surge fuerte la perplejidad el destino de las personas diversas, expulsadas dentro de una empresa.

La "educabilidad" ha sido construida en términos de rasgos personales y coeficientes intelectuales de las personas, coartando así su posibilidad de recibir educación: estamos en cambio en un momento en el que la heterogeneidad entre los sujetos tiene que convertirse en el faro central de la acción educativa. Una concepción sustancialista del sujeto en la modernidad (Erausquin, 2010), ha contribuido a legitimar operaciones de etiquetamiento y exclusión en las instituciones educativas, negando y rechazando singularidades situacionales; la diferencia asume así la cara de la deficiencia en quienes que divergen de lo esperado.

Sería sorprendente que el problema expuesto pueda ser resuelto en un contexto de empresa, que, en la concepción del capital y en el presente neoliberal, evidentemente privilegia la calidad (Rodríguez, 2010), la funcionalidad, el provecho económico y considera a las personas involucradas en el proceso como *capital humano* (Rodríguez Romero, 2015). El tema de la transferencia de fondos del Ministerio de Educación a las empresas privadas, abre todo un espacio de debate que trasciende la presente propuesta.

Hablando de gestión universitaria Vallaes (2013) propone la *responsabilidad social* en la educación como contrapeso a la visión mercantilista de la educación que toma auge en la actualidad. Vallaes (2013) la concibe como algo que supera la visión puramente declarativa de los fundamentos solidarios institucionales, obligando a cada institución de educación superior a reflexionar sobre los presupuestos epistémicos que la guían y sobre su currículo oculto. Lo mismo se espera para la escuela en general, si se la concibe como una fortaleza en oposición a la confusión del mundo contemporáneo, allí asumiendo una función protectora a partir de una responsabilidad social de la persona niña, adolescente, joven. Esto se puede hacer, evidentemente, solo desde la institucionalidad.

Para pasar a una quinta perplejidad y como se mencionado anteriormente, la prensa menciona un supuesto “éxito” de la educación dual en el extranjero, y la referencia directa que aparece es Europa. Ante quienes piensan que el sistema educativo dual habría funcionado bien en Alemania y en Finlandia, se debería poner mucha atención sobre estas afirmaciones. Más que el otorgamiento de una confianza absoluta a los éxitos europeos, sería importante la pregunta sobre cuánta verdad tendrán para la gente común de allá.

En España, que empieza a implementar la educación dual, una voz que se expresa en su favor, la de Rego, Barreira y Real (2015), reconoce sin embargo, que la versión Alemana de la propuesta ha recibido duras críticas y que las posibilidades de éxito de la reforma educativa están supeditadas a la lectura cuidadosa de elementos culturales y organizativos del sistema productivo y su influencia.

Poniéndole una dirección a la preocupación expresada acerca de la comparación entre estados de la educación dual, una sexta argumentación pone en el tapete la necesidad en Costa Rica el propósito de descolonizar en educación, que es tarea para el sistema educativo en su totalidad.

Ante una evidencia histórica de colonización del ser y del saber en América latina, donde urge devolver la voz a las historias silenciadas, las identidades reprimidas, las lenguas cortadas y las subjetividades imposibilitadas en el nombre de la racionalidad, y unificadas a la fuerza en la modernidad (Quijano, 2000; Gómez-Quintero, 2010; D’ Antoni, 2013), el proceso a realizar tiene una tarea en el auto conocimiento histórico, oponiéndose a la “fascinación por lo extranjero”.

Quintanilla (2012), explora en una óptica decolonial de la educación la relación docente y estudiante, proponiendo una pedagogía de la reciprocidad y una interculturalidad que sea a su vez una *moral* de la reciprocidad. Enseñar y aprender *en* y *desde* la experiencia es una propuesta que trasciende la ingenuidad, o tal vez la postura ideológica, y le indica al maestro o la maestra que *comprender* viene antes del *afán explicador*. (Quintanilla, 2012,). De nuevo cuesta pensar que una vinculación empresa–Ministerio de Educación Pública logre este trabajo crítico que la educación formal tradicional, en las manos de la institucionalidad educativa pública, apenas logra esbozar.

Cabría preguntarse cómo garantizar el contrato de aprendizaje dual en países donde ni siquiera se paga el salario mínimo o el sindicalismo es mal tolerado y reprimido por la empresa privada.

En nuestro contexto un tema que ha sido tratado como *internacionalización de la educación* (D' Antoni, 2013) representa y resume la vertiente fuerte de la renuncia a la búsqueda descolonizadora, donde los mundialmente aplicados exámenes PISA (*Program for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés), para jóvenes de 15 o 16 años, sirven como ejemplo de la lógica imperante de la comparación y de la rankización; dejándonos la pregunta de qué comparamos y con qué.

Un octavo argumento me lleva a proponer una educación para la sostenibilidad. Pol y Castrechini (2013) encuentran indicios de marcha atrás en la consciencia y el comportamiento pro-ambiental, así como una falta de continuidad en la conciencia ambiental de adolescentes y personas que estudian en la universidad con respecto a personas más jóvenes. La conciencia ambiental debería ser un eje transversal en los programas de estudio, ante la dramática grandeza del reto ambiental y sin embargo, es difícil no ver una contradicción entre estar y recibir educación en una empresa y la conciencia ambiental para la sostenibilidad.

Siempre Pol y Castrechini (2013), proponen estimulación a los niños para que puedan expresar y comunicar sus experiencias, sentimientos e ideas sobre su entorno, la vida diaria, las condiciones ambientales que aprecian, así como, más allá de la transferencia del conocimiento científico sobre la crisis ecológica, empoderarles para la acción. En una lógica empresarial del provecho y la utilidad, se trata de vertientes que casi que inevitablemente entrarían en ruta de colisión.

Un problema medular es la relación entre la empresa y la protección ambiental. A este respecto, Burgos y Céspedes (2001), afirman:

La posesión de un rendimiento ambiental excelente, o al menos, por encima de la competencia, refleja una mejor utilización de los recursos productivos y/o que la empresa puede diferenciarse a través de su imagen o reputación ambiental, por lo que se perfila como un argumento que puede proporcionar una ventaja competitiva sostenible (p. 12).

Una empresa que se preocupara por el ambiente podría ser entonces mayormente productiva, y sin embargo, esto no es lo que sucede automáticamente sucede: que una empresa “verde” sea rentable es un concepto complejo para asentar en las conciencias. El estudio toma en cuenta también la existencia de las regulaciones ambientales para la defensa del medio ambiente, las cuales, sabemos no siempre son respetadas.

En efecto, “la planificación y ejecución por parte de la empresa de una estrategia de protección del medio ambiente coherente, supone que ésta debe aceptar y respetar una serie de principios o restricciones en su comportamiento” (Burgos y Céspedes, 2001, p. 3) y estas restricciones vienen, más que de su interno, tratándose de restricciones, de la legislación de los diferentes países.

La relación entre empresa y protección del ambiente entonces es una cuestión compleja, alguien podría decir que los dos conceptos riñen entre sí en un contexto capitalista orientado al provecho económico irrestricto; en este panorama se inserta la relación con la formación de personas jóvenes, aumentando así todavía las contradicciones posibles.

La novena propuesta consiste en la invitación al debate, porque, en el fondo, está en juego una concepción de educación. Contra el concepto de *calidad* educativa se desarrolla la conciencia de que el lenguaje vehicula contenidos (Rodríguez, 2010) y asume líneas más claras la cuestión medular de la pregunta sobre la cuál queremos que sea el papel del Estado ante *la formación* de nuestros y nuestras jóvenes, en el contexto imperante de la internacionalización de la educación.

El punto número 10 nos lleva un paso más allá de la necesidad de debatir, a la existencia de una propuesta, siendo que las propuestas tienen tanta importancia para el futuro de las generaciones jóvenes en una democracia y estas se construyen en colectivo. Lo que quisiéramos que fuera la formación nos lleva lejos de propuestas tecnicizantes, de formaciones fragmentadas y más bien hacia las comunidades de aprendizaje (Alóm y Rodríguez, 2009). Una comunidad de aprendizaje como la que ilustran Alóm y Rodríguez (2009), a partir de lo que se realizó por varias décadas en Puerto Rico, arranca desde la formación en la secundaria con la investigación como centro de la actividad formativa, y a la vez con fuerte vinculación comunitaria.

El planteamiento de una comunidad de aprendizaje tiene en común con la idea de una educación dual un espacio muy privilegiado para la experimentación y la presencia activa del estudiantado en prácticas profesionalizantes y sin embargo, la intención es hondamente diferente.

El concepto de comunidad de aprendizaje se fundamenta en un enfoque histórico cultural (Alom y Rodríguez, 2009) que ve el aprendizaje como una construcción múltiple, de múltiples vertientes, colectiva y social. Los y las estudiantes en ese proceso formativo trabajarían y construirían en conjunto, y sus prácticas estarían insertadas en todo un camino formativo de la persona joven, quien entraría al “laboratorio” (que puede ser un laboratorio universitario, no necesariamente el de una empresa) formada en investigación, acompañada por una supervisión consecuente y reflexiva. El y la estudiante sería, y este es un punto muy importante, capaz de trabajar en equipo, con una formación en el trabajo grupal y de “rendición de cuentas”, es decir que su práctica, como lo son datos los procesos investigativos incluiría la reflexión crítica sobre lo que se está haciendo.

Conclusión

De la misma manera en la cual se ha constituido una significación gerencial del concepto de calidad, que a su vez ha marcado una huella sobre lo educativo, en el pensamiento y en la práctica existe la capacidad de producir y de ejecutar significados alternos (Rodríguez, 2010). Identifico al pensamiento reflexivo y crítico y a la pedagogía crítica como herramientas para una resignificación actual de lo educativo.

Ese marco conceptual incluye propuestas, como la de las comunidades de aprendizaje (Alom y Rodríguez, 2009), que implican una educación enfocada en formar investigando y para la investigación, involucrando en el proceso a las personas estudiantes como equipo así como sus familias, entornos, y evaluando también de manera consecuente y coherente con los supuestos propositivos.

En Costa Rica existe un patrimonio de experiencias educativas (D’ Antoni y Soto, 2010) en el ámbito de la escuela secundaria que demuestran de qué manera se pueden promover las cualidades críticas en el estudiantado, la flexibilidad personal, la capacidad crítica y creativa, el trabajo en grupo, a la vez que saben responder a las necesidades de las comunidades que acogieron o expresaron tales instituciones

educativas. En lugar de trabajar para la homologación de la oferta en la escuela secundaria pública costarricense, o bien alimentar su tecnificación, esta propuesta gira en torno al rescate y el redescubrimiento de modalidades que han demostrado ser especialmente representativas y significativas.

Existen, para indicarnos el camino, nuevas experiencias, y la "crisis" educativa que inequívocamente vivimos (Estado de la Educación, 2013, 2015) nos ofrece oportunidades para que la institución educativa se desarrolle hasta transformarse en espacio social de integración e intercambio (Erausquin, 2010).

Considero los muchos acercamientos actuales entre educación y mercado parte de una intención política, así como todo lo educativo es político (Freire, 1970), y se manifiesta en prácticas y a la vez en corpus teóricos, en un proceso donde se reconocen puntos de giro como la constitución del *Espacio Europeo para la Educación Superior*, hija a su vez de los acuerdos de Bolonia (Pablos Pons, 2005).

Tenemos la oportunidad de alejarnos reflexivamente de conceptos mercantiles, de visiones de escuela como espacio productivo con todas sus contradicciones si implicado en la formación de la persona joven; más bien el esfuerzo que tendríamos que realizar es el de identificar el espacio educativo como el lugar de la construcción simbólica de subjetividad, en un contexto de institucionalidad que acompaña y se hace responsable.

Referencias

- Alom Alemán, Antoniette y Rodríguez Arrocho, Wanda (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, Costa Rica*, 9, 1-21.
- Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32(1), 15-24.
- Argüello-Castillo, J. Argüello-Guerra, L. y Vázquez-Zárate, P. (2016). La educación dual y el programa académico de ingeniería industrial en los institutos tecnológicos. *ANFEI Digital* 3.
- Baquero, R. (2015). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En: D' Antoni, M.; González García, V. y Rodríguez Arrocho,

- W. (curadoras). Vygotski, su legado en América Latina. San José, Costa Rica: INIE UCR.
- Burgos J. y Céspedes, J. J. (2001). La protección ambiental y el resultado: Un análisis crítico de su relación. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la empresa*, 7(2), 93-108.
- Cerdas, D. (2017, 6 de febrero). El 2017 trae a las aulas cuatro nuevos programas y la educación dual. La Nación Digital. Recuperado de: http://www.nacion.com/nacional/educacion/aulas-nuevos-programas-educacion-dual_0_1614238573.html
- D' Antoni, M. (2013). Educación superior en Costa Rica: ¿“Rankización” y descolonización? *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 21-40.
- D' Antoni, M. y Soto, J. F. (2010). Experiencias de investigación en la secundaria: una visión desde adentro. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 26(49), 71-86.
- D' Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L. y Soto, A. y J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento: Diálogos problematizadores sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José, Costa Rica: Arlekín.
- Durante Calvo, Marco (2016, 30 de septiembre). Educación dual en Costa Rica. *La Nación*. Recuperado de: http://www.nacion.com/opinion/foros/Educacion-dual-Costa-Rica_0_1369263064.html
- Erausquin, C. (2010). Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. *Revista de Psicología*. 11, 59-81.
- Fabricio presidente. Hagámoslo juntos, 2018, Partido de Restauración Nacional 2018-2022. Recuperado de: <http://www.fabricioalvarado.com/planGobierno.pdf>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García, J. Á. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 40(1), 113-132.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *Ágora USB*, 10(1), 87-105.

- Gómez, D. T. y Rojas, W. E. (2015). Retornos de la educación de los contadores colombianos. Perspectiva del capital humano. *Empresarial*. 13(2), 135-150.
- Hernández, T., Obando, K., Pérez, C. F. y Quesada, X. (2013). Estrategias administrativas implementadas por la dirección en relación con los factores asociados al clima organizacional del Colegio Técnico Profesional de Pejibaye y Liceo de Tarrazú. *Revista Gestión de la educación*. 3(1), 23-53.
- Jiménez-Asenjo, W. y Gaete-Astica, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128.
- Martí-Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., Vargas-Villamizar, Ó. H. y Moncayo-Quevedo, J. E. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la educación superior*, 43(172), 33-55.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (s.f.). Ley Fundamental de Educación de 1957 (Ley No. 2160), Capítulo I. De los Fines de la Educación Costarricense. http://www.portal.unesco.org/education/en/files/27617/10717533461Costa_Rica.doc/Costa+Rica.doc
- O`Neal Coto, Katzy (2016, 4 de julio). Urge debate sobre educación dual en Costa Rica. Plan de educación dual espera aprobación rápida (2016, 11 de febrero) *La República*. https://www.larepublica.net/noticia/plan_de_educacion_dual_espera_aprobacion_rapida
- Pablos Pons, Juan. (2005). El espacio europeo de educación superior. Un reto para la universidad. *Revista Fuentes*, (6).
- Plan de Gobierno, Carlos Alvarado Presidente. (2018). Recuperado de <https://carlos.cr/plandegobierno>
- Plan piloto de Educación Dual. (2017, 7 de enero). Editorial, Opinión. La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/opinion/editorial/Plan-piloto-educacion-dual_0_1608239165.html
- Pol, E. y Castrechini, A. (2013). ¿Disrupción en la educación para la sostenibilidad? *Revista Latinoamericana de Psicología*. 45(3), 335-349.
- Programa Estado de la Nación. (2005). *Primer Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

- Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. 2013. *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. 2015. *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Proyecto de ley no satisface a varios sectores (2016). *Semanario Universidad*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2016/07/04/urge-debate-sobre-educacion-dual-en-costa-rica.html>
- Proyecto de ley no satisface a varios sectores. (2016,I). *Semanario Universidad*.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386.
- Quintanilla, V. H. (2012). La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural. *Estudios Bolivianos*, 187.
- Rego., L., Barreira, E. y Real, A. (2015). Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 149-166.
- Rodríguez, M. M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (82), 35-48.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1),1-28.
- Silva, P., Del Arco, I. y Flores, Ó. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón Revista de Pedagogía*. 70(1), 109-124.
- Tenti-Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Vallaes, F. (2013). La responsabilidad social de la Universidad. *Palestra portal de asuntos públicos, de la PUCP*. 1-8.
- Vygotski, L. S. (1984/1996). *Obras Escogidas, IV. Psicología Infantil*. Barcelona: Aprendizaje Visor.

Artículos originales**Idoneidad didáctica de un libro de texto de educación primaria en la unidad de álgebra**

Nicolás Sánchez Acevedo¹, José Carlos Ramírez Cruz².

¹Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

²Universidad de Colima

Resumen

La investigación en educación matemática ha centrado su atención en el análisis de libros de texto oficiales que permiten el desarrollo de competencias matemáticas. Aun cuando existen diversos estudios sobre ellos, son pocos los que se abordan desde el enfoque ontosemiótico. Este trabajo analiza la idoneidad didáctica de un libro de texto de 8° grado de educación primaria del sistema educativo chileno en lecciones de álgebra. La metodología adopta un enfoque cualitativo y usa como método el análisis de contenido. Para las lecciones analizadas, la faceta epistémica está ausente de la mayoría de las situaciones. Las facetas restantes se relacionan, pero en menor medida. Se concluye que el libro de texto, no presenta una adecuada idoneidad didáctica para promover aprendizajes, sino que centra su estructura hacia una propuesta de aprendizajes estandarizados.

Palabras clave: Nivel de algebrización, álgebra escolar, libro de texto, idoneidad didáctica

Didactical suitability in a school textbook of primary education in the algebra unit**Abstract**

Research on mathematics education has focused on the analysis of official textbooks that allow the development of mathematical competences to be carried out. Even when there are different studies on them, only a few academic writings the issue from the onto-semiotic approach. This paper analyses the didactic suitability of an 8th grade textbook of the Chilean educational system on algebraic lessons. The

methodology adopts a qualitative approach and uses content analysis as its method. The epistemic feature is absent from the majority of the situations according to the examined lessons. The remaining features are related to each other but to a lesser degree. It is concluded that the textbook in question does not present an adequate didactic suitability to promote learning but it centres its structure towards a proposal on standardize learning.

Keywords: Algebrization level, school algebra, textbooks, didactical suitability

Introducción

Uno de los problemas centrales que presenta la educación actual, es el de la enseñanza de las matemáticas: su didáctica, la formación de profesores y el currículo (González, 1998). A partir de los años ochenta y noventa, la investigación en educación matemática, se interesó en esbozar líneas sobre desarrollo del pensamiento matemático en la infancia, una de las tendencias apunta al pensamiento y razonamiento algebraico temprano (Sierra y Gascón, 2011).

Esto debido a las numerosas dificultades que se han encontrado en el aprendizaje del álgebra (Socas, 1997; Ruano, Socas y Palarea, 2008; Kieran, 1992; Butto y Rojano, 2010) es que ha surgido la necesidad de desarrollar, desde los primeros años de escolaridad un pensamiento algebraico en estudiantes. En especial, el énfasis está centrado en la generalización de patrones como medio para introducir a nivel inicial el álgebra en la escuela. No obstante, la iniciación en el pensamiento algebraico en un nivel inicial implica considerar una perspectiva amplia del álgebra y no tan sólo como el tratamiento con letras y números de manera descontextualizada.

Para ello se hace necesario considerar la naturaleza del álgebra escolar, la cual debe considerar, entre otras cosas una dialéctica en los modos de pensamiento algebraico y procesos sobre generalización de patrones (Vergel, 2015).

Sumado a lo anterior mucho de los errores cometidos por los estudiantes, producto de dificultades y obstáculos, tanto en lo conceptual, como procedimental, se relacionan, por una parte, con la estructura del micro-sistema institucional y, por otra a las normativas de enseñanza impuestas a nivel curricular (Sánchez, 2014). La introducción del pensamiento algebraico en educación primaria, pretende que los

estudiantes logren generalizar algunos conceptos matemáticos y sean capaces de expresar esas generalidades de la matemática. En este sentido a partir de diversas investigaciones nacionales e internacionales se sugiere introducir al currículo escolar nociones de álgebra o el pensamiento algebraico en la educación primaria (Mulligan, Cavanagh y Keanan-Brown, 2012).

Con relación a la inclusión del pensamiento algebraico en el currículo escolar Molina (2009) plantea:

la algebrización del currículo matemático escolar puede ayudar a enriquecer la enseñanza de las matemáticas, facilitando el desarrollo de un aprendizaje con comprensión. En particular, permite organizar la enseñanza de la aritmética y del álgebra formal evitando saltos, rupturas o cortes didácticos entre ambas. A continuación, se muestran algunas investigaciones donde se evidencia la factibilidad del pensamiento algebraico en la educación primaria. (p. 115).

Con base en lo anterior, también se ha documentado la importancia del análisis del libro de texto, ya que es un recurso educativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas (Díaz como se citó en López y Sierra, 2011). Esto particularmente es de interés, pues los libros de texto oficiales necesitan ser congruentes con los contenidos de planes y programas, así como las competencias que hoy en día demanda la sociedad. Por lo anterior, plantear una discusión en torno a esta temática implica dialogar sobre la posición paradigmática de un saber institucionalizado e inserto dentro de un sistema educativo, de un currículo que realmente se implemente y de una “imposición” organizativa de enseñanza y planificación en un tiempo y cultura particular (Gómez, 2011).

Antecedentes sobre análisis de textos escolares y pensamiento algebraico

El libro de texto se visualiza como uno de los tantos recursos didácticos de gran uso en diferentes áreas, este cumple funciones pedagógicas que le son útiles, tanto al profesor como al estudiante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Solarte, 2010). Por otro lado, en términos de uso, muchos profesores toman como

apoyo al texto escolar y las guías didácticas que éstos proponen, por una parte para planificar el proceso de enseñanza y, por otra, desarrollar los procesos instructivos. Estas guías les proveen de información útil sobre qué objetivos y contenidos se debe establecer para llevar a cabo su práctica (Serradó, Azcarate, 2003).

Los Estándares del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) recomiendan la introducción del álgebra en el currículo escolar, al inicio solo en los dos últimos cursos de educación primaria y dos primeros de educación secundaria. Posteriormente, en la última edición de los *Estándares del NCTM*, se recomienda que el desarrollo de pensamiento algebraico sea abordado desde la educación infantil en adelante, para ayudar a los alumnos a “construir una base sólida de aprendizaje y experiencia como preparación para un trabajo más sofisticado en el álgebra de los grados medio y superior” (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, como se citó en Molina, 2009).

Con base en lo anterior, Aké, Mojica y Ramos (2015), evidenciaron que en el currículo mexicano, existe una tendencia a resolver problemas empleando algoritmos convencionales y se omiten los contenidos de patrones, razonamiento proporcional; contenidos a partir de cuales se puede potenciar las ideas de variable y relación funcional, que a su vez conducen a procesos de generalización. Los autores afirman “aunque en las consideraciones generales del eje temático, sentido numérico y pensamiento algebraico hace alusión a la exploración de propiedades y procesos de generalización, éstos no son considerados en los estándares curriculares que guían el desarrollo de los contenidos”.

A su vez, De Faria (2013), explican cómo se introduce en los programas de estudio de Costa Rica, desde la educación primaria, éste se hace de manera gradual, evitando conflicto en el pensamiento aritmético y algebraico, se proponen cinco áreas en el currículo son: números, medidas, geometría, relaciones y álgebra, probabilidad y estadística. En los libros de textos muestran ejemplos de actividades que propician el pensamiento algebraico desde primer grado de primaria, estos se denotan con mayor grado de complejidad en consonancia con el currículo. Como conclusión, sugiere que lo docentes reciban capacitación sobre los nuevos contenidos y estrategias de enseñanza.

Por último, el estudio realizado por Guzmán (2013) en el cual analiza los libros de textos para educación primaria y educación secundaria de Colombia, en el cual identifica que las actividades propuestas no desarrollan en total el pensamiento algebraico, para ello la autora realiza una propuesta didáctica, procurando que el proceso sea paulatino y con sentido del lenguaje algebraico desde la primaria a secundaria.

Con base en lo anterior, la presente investigación se propone como objetivo: Analizar la idoneidad didáctica de un texto escolar de 8° grado de educación primaria en Chile en el tema de expresiones algebraicas y multiplicación de expresiones algebraicas por medio del análisis de contenido.

Marco teórico

Enfoque Ontosemiótico de la instrucción Matemática. Para la presente investigación usaremos como marco teórico de referencia el Enfoque Ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática (EOS) (Godino, 2002), pero en especial, el marco específico relativo a la noción de idoneidad didáctica.

Destacamos que el punto de inicio del EOS considera la formulación de una ontología de objetos matemáticos que incluye tres elementos integradores a la Matemática como actividad: la resolución de problemas (compartida socialmente), como lenguaje simbólico y sistema conceptual lógicamente organizado (Godino, Batanero y Font, 2007).

La noción de idoneidad didáctica la presentamos a continuación de forma acotada pero clara, explicando cada una de las facetas del modelo y algunos de sus indicadores de análisis.

Idoneidad didáctica. La noción de idoneidad didáctica, que es parte constituyente del Enfoque Ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemática (Godino, Batanero y Font, 2007; Godino, Bencomo, Font y Wilhelmi, 2007; Godino, Font, Wilhelmi, De Castro, 2009) pretende ser de utilidad para el diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Matemática. Del mismo modo sirve como base para el diseño y evaluación de programas y acciones formativas de profesores.

En este mismo sentido, la idoneidad didáctica de un proceso de instrucción se define como la articulación coherente y sistémica de los seis componentes siguientes, relacionado cada uno de ellos con la faceta correspondiente de igual nombre (Godino, Batanero y Font, 2007).

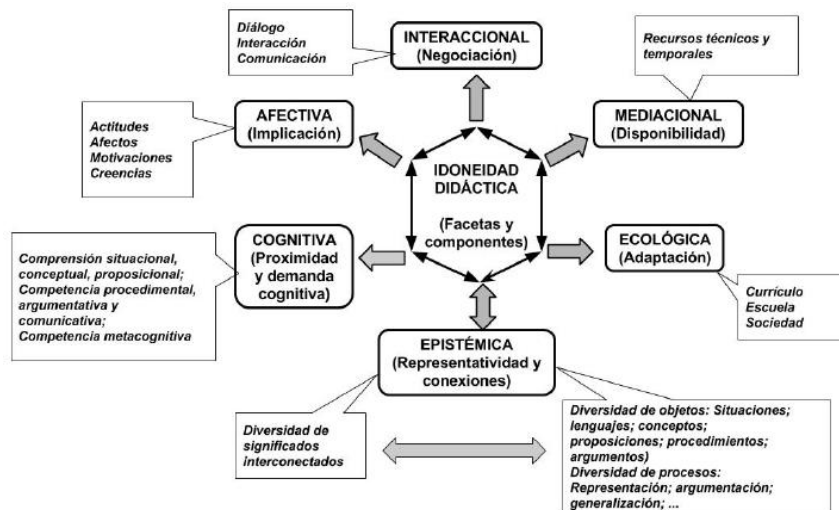
Godino, Contreras y Font (2006) introducen cinco criterios a tener en cuenta para valorar la idoneidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje matemático, usando en su formulación nociones teóricas del Enfoque Ontosemiotico. A continuación describimos estos criterios con algunas precisiones respecto de la versión inicialmente formulada:

- a) **Idoneidad epistémica**, se refiere al grado de representatividad de los significados institucionales implementados (o previstos), respecto de un significado de referencia. Idoneidad cognitiva, expresa el grado en que los significados pretendidos/implementados estén en la zona de desarrollo potencial de los alumnos, así como la proximidad de los significados personales logrados a los significados pretendidos/implementados.
- b) **Idoneidad interaccional**, grado en que las configuraciones y trayectorias didácticas permiten, por una parte, identificar conflictos semióticos⁴ potenciales (que se puedan detectar a priori), y, por otra parte, resolver los conflictos que se producen durante el proceso de instrucción mediante la negociación de significados.
- c) **Idoneidad mediacional**, grado de disponibilidad y adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- d) **Idoneidad emocional**, grado de implicación (interés, motivación) del alumnado en el proceso de estudio.
- e) **Idoneidad ecológica**, grado de adaptación del proceso de estudio al proyecto educativo del centro, las directrices curriculares, las condiciones del entorno social, etc.

⁴ Un *conflicto semiótico* se sume como cualquier diferencia entre los significados que se atribuyen a alguna expresión por dos sujetos (sean estas personas o instituciones). En nuestro caso consideramos los conflictos de significados institucionales, pues aquí se produce una disparidad entre significados institucionales, particular los asumidos por textos escolares.

Godino, Contreras y Font (2006), proponen la noción de idoneidad (Figura 1) (pertinencia, adecuación,...) para un proceso de estudio matemático como herramienta para constituir un nexo entre una didáctica descriptiva y una didáctica normativa o técnica⁵.

Figura 1.
Facetas, componentes y criterios de idoneidad didáctica



Fuente: Esquema tomado de Godino, Bencomo, Font y Wilhelmi (2006).

La presente investigación propone esta noción para analizar un texto escolar de Matemática de 8° grado de educación primaria de Chile, centrándonos en dos lecciones de la unidad Álgebra y funciones. Este texto fue entregado por el Ministerio de Educación de Chile a inicios de año a establecimientos municipales y particulares subvencionados. Para ello se tomarán en cuenta las distintas dimensiones implicadas, así como el modelo epistemológico y cognitivo propuesto por el enfoque ontosemiótico de la cognición matemática (EOS).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, pues nos centramos en analizar un caso concreto en un momento y cultura particular (Flick, 2007). Se considera para la misma, el análisis de contenido propuesto por Rico (2013). Este

⁵ Presupone una reformulación en términos ontosemióticos de instrumentos de contraste del análisis *a priori* y el análisis *a posteriori* propuestos en la metodología de la *ingeniería didáctica* (Artigue, 1989).

método de investigación se considera una herramienta para investigadores y para docentes, pues dentro de sus finalidades “radica en fundamentar, dirigir y sistematizar la planificación y puesta en práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos específicos” (p. 19). Además, entrega al profesor medios para esta organización y al investigador una referencia sobre los conocimientos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El nivel del estudio es descriptivo buscando la precisión de lo que se pretende observar (Ferrater, 1993) y el muestreo es no probabilístico intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para analizar el texto escolar de Matemática, utilizamos el método de análisis de contenido propuesto por Rico (2013), el cual se estructura en un ciclo de 5 etapas, con 3 componentes cada una dando lugar a la síntesis correspondiente. Las etapas y sus componentes son las siguientes:

- a) *Análisis conceptual*: Conceptos básicos, Aproximación histórica, Génesis epistemológica; Síntesis **Conceptos y red de significados que articulan un tema.**
- b) *Análisis del contenido*: Estructura y análisis formal, Sistemas de representaciones, Análisis fenomenológico; Síntesis **Focos prioritarios.**
- c) *Análisis cognitivo*: Expectativas de aprendizaje, Limitaciones en el aprendizaje, Demandas cognitivas; Síntesis **Organización de los aprendizajes.**
- d) *Análisis de instrucción*: Funciones y secuencias de las tareas, Materiales y recursos, Gestión de aula; Síntesis **Diseño de la unidad didáctica.**
- e) *Análisis evaluativo*: Criterios e instrumentos de evaluación, Rendimiento, resultados e interpretación, Toma de decisiones; Síntesis **Revisión del proceso.**

El aporte del análisis de contenido es que se presenta como un marco referencial sobre las posibles formas en que se puede organizar el proceso de la enseñanza escolar, cuyos objetivos están centrado en el aprendizaje de contenidos matemáticos que deben adquirir los estudiantes en etapa escolar, pero, con la posibilidad que este conocimiento tenga uso en contextos cercanos a los estudiantes.

En esta investigación, nos centramos en identificar dos de las etapas que componen el análisis de contenido propuesta por Rico (2013), *el análisis conceptual* y el

análisis del contenido. El texto que se ha seleccionado para analizar su idoneidad didáctica es:

Texto: Catalán, Pérez, Prieto, Rupin. 2016. *Matemática 8° educación básica. Texto del estudiante*. Santiago: Ediciones SM.

Se ha seleccionado este libro de texto, con base en los siguientes criterios, por una parte es un texto de uso masivo por estudiantes y profesores de establecimientos municipales y particulares subvencionados de Chile y, por otro lado, 8° básico es un nivel que es medido todos los años por la prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad educativa) y finalmente, la mayoría del trabajo que desarrollan profesores y estudiantes, en relación a ejercitación y planificación lo realizan considerando éste como referente casi único.

En esta investigación pretendemos relacionar cómo los resultados derivados del análisis de contenido permiten establecer indicadores para el marco de idoneidad didáctica en el tema de expresiones algebraicas y multiplicación de expresiones algebraicas relativos a la unidad de álgebra y funciones (tabla 1).

Tabla 1
Relación entre los componentes del análisis de contenido y las facetas de la idoneidad didáctica en el libro de texto de 8° grado.

Análisis de contenido	Facetas de la idoneidad didáctica					
	Epistémica	Cognitiva	Interaccional	Mediacional	Emocional	Ecológica
Conceptual	X	X	X			X
Fenomenológico	X	X		X		X
Representación			X			X

Fuente: Elaboración por los autores del trabajo.

Asumimos la postura de Noguero (2002) quien propone que para un análisis de contenido, en relación a un libro de texto, este puede estructurarse en unidades, que a su vez puede estar subdivididas en categorías menores dependiendo de las variables que en este inciden y que nos permiten poder realizar los análisis respectivos

Resultados

Se presentan los resultados derivados del análisis de contenido y la idoneidad didáctica del libro de texto.

La estructura general de la unidad. El tema de expresiones algebraicas y multiplicación de expresiones algebraicas está ubicado dentro de la *unidad: álgebra y funciones* del libro de texto escolar de 8° grado de educación primaria. La unidad completa está compuesta por 95 páginas, que a su vez se dividen en tres secciones: (i) la sección 1, expresiones algebraicas, (ii) la sección 2, ecuaciones e inecuaciones y, (iii) la sección 3, función lineal y afín.

Cada una de estas secciones está compuesta por lecciones específicas para establecer una progresión en el contenido didáctico. La sección 1 se compone de tres lecciones: (i) ¿Que representa una expresión algebraica? (ii) ¿Cómo multiplicar expresiones algebraicas? y (iii) ¿Cómo factorizar expresiones algebraicas? La sección 2 tiene cuatro lecciones: (i) ¿Cómo modelar situaciones con ecuaciones? (ii) ¿Cómo resolver ecuaciones? (iii) ¿Cómo modelar situaciones con inecuaciones? (iv) ¿Cómo representar la solución de una inecuación?.

Finalmente la sección 3, incluye seis lecciones: (i) ¿Cómo relacionar la proporcionalidad directa y la función lineal? (ii) ¿Cómo representar y analizar una función lineal? (iii) ¿Cómo definir una función afín? (iv) ¿Cómo interpretar los parámetros de una función afín? (v) ¿Cómo analizar y graficar una función afín? (vi) ¿Cómo modelar situaciones usando las funciones afín o lineal?

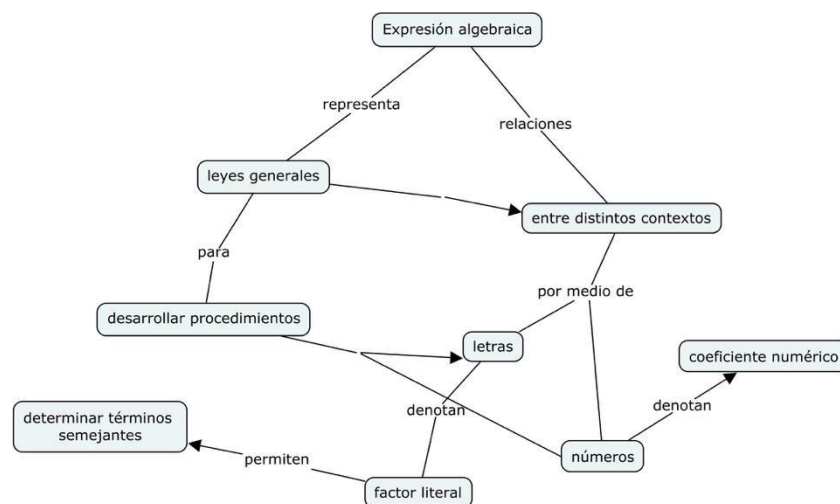
Análisis didáctico de la lección expresiones algebraicas

a) Análisis Conceptual lección 1: expresiones algebraicas

Los significados para esta lección no revisten una profundidad en términos de un pensamiento algebraico para los estudiantes, es decir siguen la misma relación que aparecen en los textos de distribución masiva que reconocen en el álgebra una simple relación de letras y números. A modo de acotación en ciertas notas de páginas se hacen pequeñas profundizaciones relativas al origen del álgebra y relación de los muchos fenómenos escritos en lenguaje algebraico (Catalán, Pérez, Prieto, Rupin, 2016). En esta lección aparecen procedimientos simples relativos, que no requieren una demanda cognitiva mayor.

Las conceptualizaciones y relaciones establecen por medio de analogías particulares, que en gran medida no permiten al estudiante hacer generalizaciones mayores. Conceptualmente en relación a lo que es una expresión algebraica o término algebraico no se declaran los significados que se tienen del concepto de variable, no menos importante al trabajar temas algebraicos en fase inicial. La propuesta de trabajo que el libro de texto presenta deja muy poco margen para una trabajo de profundización conceptual mayor, se puede interpretar una limitación de propuestas de conceptos de relaciones, por ejemplo, expresiones como $4m - 6n$ en descomposiciones de factores aditivos como $m+m+m+m-(n+n+n+n+n+n) = 2m + 2m - 3n - (n+n+n)$, etc. Las ideas elementales propuestas, aun así son las relativas a coeficiente numérico, términos semejantes, factor literal, pero como conceptos acabados (Figura 2).

Figura 2.
Relación interconceptual elemental que propone la lección de expresión algebraica del texto de 8° grado.



Fuente: Elaboración propia.

Desde el cruce planteado en la tabla 1, nuestra visión es que el análisis de contenido conceptual en relación a las facetas de idoneidad epistémica, cognitiva, interaccional, mediacional y ecológica está presente en esta primera lección, pero de una forma muy reducida, tal como lo refleja la red de la figura 2. Con base en el análisis conceptual, la faceta epistémica se evidencia, respondiendo a una normativa

institucional y a lo que realmente es pretendido por el sistema escolar, que es una descentración en la profundización conceptual y un fomento, en este caso del álgebra en la instrumentalización.

En relación a la faceta cognitiva, el análisis conceptual no permite configurar una zona de desarrollo potencial de posibles significados que den a los estudiantes los temas propuestos relativos a términos algebraicos. En cuanto a lo interaccional, la configuración de trayectorias didácticas es escasa, limitada y sin profundización. La faceta mediacional no muestra variedad de recursos para construir ideas sobre conceptos, ésta no está presente y la faceta ecológica se asume como adecuada en el sentido que el texto en esta lección responde a lo que institucionalmente se pretende: una estandarización de los aprendizajes.

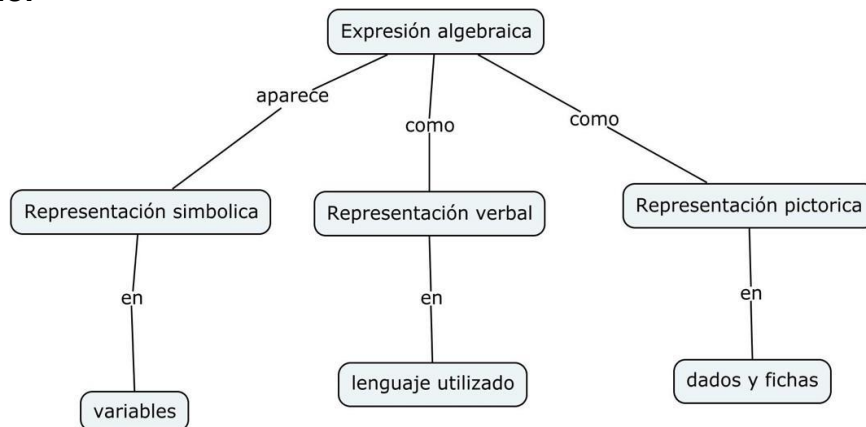
b) Análisis de representación lección 1: Expresiones algebraicas

Las representaciones de las expresiones algebraicas pueden ser variadas, considerando distintas variables, símbolos, figuras e incluso relaciones. Este es un aspecto del análisis de contenido que tiene una riqueza por su naturaleza, dado que permite plantear a los estudiantes situaciones donde el lenguaje algebraico y las regularidades de la naturaleza están presentes.

No obstante, el libro de texto que hemos seleccionado no presenta gran variedad de representaciones para poder introducir el lenguaje algebraico (figura 3). Las representaciones se acotan a una situación introductoria que solo propone extraer información, que no necesariamente se podría hacer en contexto algebraico. Y una segunda situación relacionada con un juego de azar donde se pide completar una tabla con letras como variables para luego reducir términos semejantes.

Figura 3.

Representaciones en el texto para la lección de expresión algebraica del texto de 8° grado.



Fuente: Elaboración propia

Al evaluar la idoneidad didáctica, con base en el análisis de contenido representacional evidenciado, las facetas de idoneidad presentes son la interaccional y la ecológica. La primera de ellas no permite representar conflictos entre significados, dado que la propuesta aparece como acabada sin muchos espacios de negociación, es decir, una propuesta para ser aplicada en algún contexto específico. En relación a la faceta ecológica, se presenta caracterizada de acuerdo a las características del proyecto educativo del centro educativo, y también a nivel macro, en cuanto se ajusta a lo que el ministerio de educación plantea como objeto de aprendizaje matemático; una disciplina acabada vista desde una posición platonista.

c) Análisis fenomenológico lección 1: Expresiones algebraicas

El análisis fenomenológico plantea situaciones cotidianas que relacionen el lenguaje algebraico con fenómenos del mundo real, es decir, se pretende dar sentido práctico al propósito de establecer una relación entre la estructura matemática y fenómenos asociados a ella (Cañadas y Gómez, 2012). En el libro de texto los fenómenos que dan sentido a la estructura de expresiones algebraicas y las relaciones en ella presentes son limitadas. Se hace el esfuerzo, por medio de dos fenómenos, ambos relativos a juegos de azar de dados, con distintos objetivos cada uno. El primero solo se solicita hacer un análisis y extracción de información y, en el otro en una tabla de diez litros, donde se pide expresar una información por medio de reducción de términos semejantes, fenómeno o evento que en relación al nivel educativo no es

claramente planteado y puede desprenderse una ausencia de relación con contextos reales.

Con base en el análisis de contenido y las facetas de idoneidad didáctica, la faceta epistémica es muy escasa, las situaciones, problema, lenguaje, definiciones y argumentos son muy acotados considerando la riqueza de fenómenos relacionados y que se puede extraer de la noción de expresión algebraica. En relación a la faceta cognitiva, no hay gran cantidad de elementos para integrar aspectos previos con aspectos actuales y futuros en términos cognitivos.

Las actividades con relación a los fenómenos propuestos, aunque pretenden ser integradores, son más un distractor, casi sin conexiones con el entorno que un integrador. Los fenómenos propuestos no promueven necesidades e intereses de estudiantes para iniciar con un tratamiento o pensamiento algebraico en este nivel, pues se asume al estudiante en su rol pasivo. No hay actividades que promuevan espacios de interacción. En relación a la faceta mediacional, los recursos son los usuales; finalmente en relación a la faceta ecológica, al igual que en los análisis anteriores, se puede determinar que sí está presente, pero considerando las necesidades y adaptaciones curriculares tendientes a aprendizajes desde un enfoque en el resultado.

Análisis didáctico de la lección multiplicación de expresiones algebraicas

a) Análisis Conceptual lección 2 de multiplicación de expresiones algebraicas

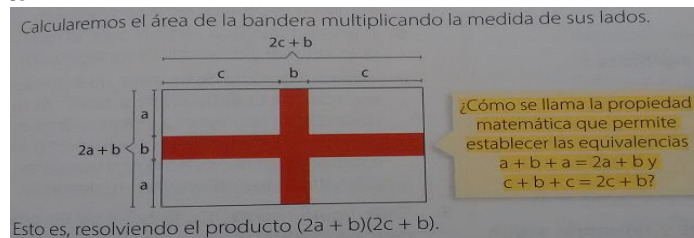
La lección de multiplicación de expresiones algebraicas propuesta en el libro de texto propone conceptos elementales de productos algebraicos básicos. Los conceptos que de esta lección se desprenden son el de área, lenguaje algebraico, expresiones algebraicas, factor, términos, monomio, trinomio y polinomio. Los conceptos relacionados con el producto de expresiones algebraicas se plantean por medio de operaciones para calcular el área de la bandera de Inglaterra por medio de sectores internos y medidas de los lados de las figuras planas denotados por letras. La operacionalización de este episodio concluye con una adición de las áreas obtenidas, pero sin mayor profundización asociada a la situación.

Esta etapa del análisis de contenido nos permite relacionar con mayor claridad los indicadores de la faceta epistémica ausentes en el libro de texto. Por ejemplo las

situaciones de conceptualización no son ajustadas a elementos acordes al contexto. El lenguaje aun cuando se presenta de manera correcta está estructurada de manera no progresiva considerando a quién va dirigido. Se presentan situaciones de donde se desprenden expresiones matemáticas para los conceptos tratados, estas se presentan como algo ya finalizado.

Figura 4.

Situación que plantea concepto de producto de binomios del libro de 8° grado de educación primaria.



Fuente: Tomado del libro *Matemática 8° educación básica. Texto del estudiante*

Una de las formas que permitiría integrar conceptos previos en relación a la faceta epistémica sería introducir la idea de binomio desde el producto de dos números naturales o dos enteros, por ejemplo $6 \cdot 8 = (4 + 2) \cdot (5 + 3) = (5 + 1) \cdot (2 + 6)$ esto permitiría condicionar que asumiendo que el resultado es 48, construir el producto de binomios como $(5 + 1) \cdot (2 + 6) = 5 \cdot 2 + 5 \cdot 6 + 1 \cdot 2 + 1 \cdot 6 = 48$. Algunas de estas situaciones permite, desde el plano epistémico hacer una relación entre el plano aritmético y al algebraico desde su estructura.

Análisis de Representación lección 2 de multiplicación de expresiones algebraicas

El producto de expresiones algebraicas es una parte elemental del álgebra que cuenta con la particularidad de poseer una multiplicidad de representaciones, al poder cada término escribirse de formas distintas. El nuestro caso, el libro de texto escolar muestra una cantidad muy reducida de formas de representación, desaprovechando la riqueza que este tema y esta unidad tienen. Considerando el análisis conceptual y su relación con las facetas del modelo de idoneidad.

La faceta epistémica es baja, dado que son pocas las situaciones de problematización que permitirían generar variedad de contextos al docente, desde una

planificación. El lenguaje, aunque es el adecuado no precisa de un mayor repertorio de significados. Desde el punto de vista interaccional, las actividades, aunque escuetas permiten a los estudiantes generar o idear conceptos relativos a resultados o relaciones de productos de binomios, aunque estas son pocas pensando en que el estudiante logre visualizar una relación más generalizable. La idoneidad interaccional se puede interpretar como media, considerando que las pocas actividades que se presentan permitirían configurar posibles conflictos en la etapa del proceso. La faceta mediacional es baja, no se presenta variedad de recursos para organizar la enseñanza de la lección. La faceta mediacional podría situarse en un rango medio, pues dependiendo de la planificación del profesor ésta abriría la participación de estudiantes. Finalmente, en relación a la faceta ecológica es alta, pues se ajusta a las necesidades que el proyecto institucional busca.

Análisis Fenomenológico lección 2 de multiplicación de expresiones algebraicas

En el caso de fenómenos asociados a la estructura de la lección de multiplicación de expresiones algebraicas, son escasas. La única situación fenomenológica propuesta para el producto de binomios es la del área de la bandera para las dos situaciones que se presentan a modo de introducción. Las facetas epistémica, cognitiva, interaccional, mediacional se pueden asumir bajas, dado que en todas ellas los indicadores que las configuran son escasos y limitados, es decir, se propicia poco una variedad de lenguajes, espacios para la interacción y conjeturas, las partes de la lección son acabadas y de reproducción. Nuevamente la faceta ecológica se puede decir alta considerando que se pretende un aprendizaje repetitivo en relación al progreso del aprendizaje

Conclusiones

En esta investigación hemos analizado la idoneidad didáctica de un libro de texto actual por medio del análisis de contenido para validar por medio de las configuraciones que presenta cada faceta del modelo en relación a las trayectorias y secuencias que presenta el texto para las propuestas de expresión algebraica y productos algebraicos elementales. Hemos optado por este modelo (EOS), considerando las bondades del mismo en relación a una fase inicial de enseñanza

como es el de planificación que abordamos desde el AD (Rico, 2013), para extender a las facetas descritas y proporcionarnos una red de supuestos y categorizaciones en las idoneidades analizadas, dando mayor énfasis a la epistémica, cognitiva y ecológica.

De acuerdo a los resultados obtenidos, asumimos que la herramienta de análisis didáctico y de idoneidad didáctica permite reflexionar sobre la práctica, en este caso sobre la selección y revisión de propuestas de textos que asumimos como idóneos, analizar las lecciones de los libros de texto considerando que este es tomado como base para el diseño de unidades, actividades y evaluaciones del aprendizaje matemático. Se hace necesario, que con base en la baja idoneidad didáctica, en particular de este libro de texto, se consideren en los trabajos de profesores de Matemática en departamentos y por qué no, desde la formación inicial en la elaboración de recursos didácticos variados para los estudiantes.

Dada la baja idoneidad presentada por las dos lecciones analizadas en conjunto con las de análisis de contenido son una línea emergente para establecer nexos entre una didáctica que transite desde lo descriptivo a lo explicativos en diversos fenómeno de aula. Principalmente para el diseño, implementación y evaluación de intervenciones educativas específicas (Godino, Bencomo, Font, Wilhelmi, 2006).

Referencias

- Aké, L., Mojica, M., y Ramos, B. (2015). *Introducción del pensamiento algebraico en educación primaria: Un reto para la educación básica en México*. XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recuperado de: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/835/351
- Butto, C., y Rojano, T. (2010). Pensamiento algebraico temprano: El papel del entorno Logo. *Educación Matemática*. 22(3), 55-86.
- Cañadas, M. y Gómez, P. (2012). *Apuntes sobre análisis de contenido. Módulo 2 del MAD*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Catalán, Pérez, Prieto y Rupin. (2016). *Matemática 8° educación básica. Texto del estudiante*. Santiago: Ediciones SM.
- De Faria, E. (2013). *El pensamiento algebraico en los programas de estudio de matemáticas: una visión integral*. En S. González, [Presidencia]. I Congreso de

- Educación Matemática de América Central y del Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ferrater, J. (1993). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 22(2-3), 237-284.
- Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V. y Wilhelmi, M. R. (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, 27(2), 221-252.
- Godino, J. D., Contreras, A., y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26(76), 39.
- Godino, J. D., Font, V., Wilhelmi, M. R. y Castro, C. (2009). Aproximación a la dimensión normativa en Didáctica de las Matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las Ciencias*. 27(1), 59-76.
- Gómez, B. (2011). El análisis de manuales y la identificación de problemas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. *PNA*, 5(2), 49-65.
- González, R. (1998). Psicología educacional de las matemáticas. *Revista de Investigaciones Psicológicas*. 1(2), 9-40.
- Guzmán, N. (2013). *Una propuesta para desarrollar pensamiento algebraico desde la básica primaria a través de la aritmética generalizada*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional de Colombia: Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/12933/1/nataliaguzmanbautista.2013.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kieran, C. (1992). The Learning and Teaching of School Algebra. En D. A. Grows, (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan Publishing Company. New York.

- Lopez, C., y Sierra, M. (2011). Análisis de libros de texto de aritmética y álgebra en la formación inicial de maestros: el caso de Margarita Comas (1892-1973). En J. L. Lupiáñez, M. C. Cañadas, M. Molina, M. Palarea, y A. Maz (Eds.), *Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico e Historia de la Matemática y Educación Matemática*. Granada: Dpto. Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.
- Molina, M. (2011). *Integración del pensamiento algebraico en la educación básica. Un experimento de enseñanza con alumnos de 8-9 años*. En Martinho, M. H.; Ferreira, R. A. T.; da Ponte, João Pedro (Eds.). *Ensino e Aprendizagem da Álgebra*. Actas do Encontro de Investigacao em Educacao Matemática. Póvoa do Varzim: EIEM 2011.
- Mulligan, J., Cavanagh, M., y Keanan-Brown, D. (2012). The Role of Algebra and Early Algebraic Reasoning in the Australian Curriculum: Mathematics. In B. Atweh, M. Goos, R. Jorgensen y D. Siemon, (Eds.), *Engaging the Australian National Curriculum: Mathematics – Perspectives from the Field* (47-70) Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-180.
- Rico, L. (2013). El método del Análisis Didáctico. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (33), 11-27.
- Ruano, R. M., Socas, M. y Palarea, M. M. (2008). Análisis y clasificación de errores cometidos por alumnos de secundaria en los procesos de sustitución formal, generalización y modelización en álgebra. *PNA*, 2(2), 61-74.
- Sánchez, N. (2014). Errores asociados a ecuaciones de primer grado. Un acercamiento desde la zona de desarrollo próxima. En P. Montero, R. Barrera, R. Montaña, F. Palominos, R. Santander, H. Silva, y D. Soto, (Eds.), *Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Educación Matemática*. Santiago-Chile.
- Serradó, A. y Azcárate, J. M. (2003). Estudio de la estructura de las unidades didácticas en los libros de texto de matemáticas para la educación secundaria obligatoria. *Educación Matemática*, 15(1), 67-98.
- Sierra, T. y Gascón, J. (2011). Investigación en didáctica de las matemáticas en la educación infantil y primaria. En M. Marín, G. Fernández, L. Blanco, y M.

- Palarea, (eds.). *Investigación en Educación Matemática XV*. Ciudad Real: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Socas, M. M. (1997). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria. En L. Rico et al. *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Ed. Horsori.
- Solarte, M. (2010). Análisis de contenidos en los textos escolares de Ciencias Naturales, aplicando la teoría de la transposición didáctica. *Revista EDUCyT*. 1, 175-188.
- Vergel, R. (2015). Generalización de patrones y formas de pensamiento algebraico temprano. *PNA*, 9(3), 193-215.

Currículum, contexto social y autonomía del niño

Ismary Guerra Campos¹

¹Ministerio del Poder Popular para la Educación. Especialista en Planificación y Evaluación, Cumaná-Estado Sucre. Tesista del doctorado: Ciencias de la Educación, E-mail: ismaryguerra83@gmail.com

Resumen

Bajo la autonomía educativa se pretenden superar escollos sociales que le permitan al individuo visualizar horizontes de crecimiento personal, con pleno conocimiento de sus potencialidades para el alcance de metas académicas y personales a partir de sus propios criterios. La investigación tuvo como objetivo: teorizar, desde una Pedagogía de la Esperanza, una educación que haga posible la autonomía del ser para el desarrollo de estados emocionales, vivenciales e intelectuales en estudiantes de educación primaria con situación de riesgo social. La metodología de investigación se llevó a cabo bajo la postura fenomenológica hermenéutica, por cuanto permitió describir e interpretar las experiencias que viven los niños con riesgo social. El artículo se presentó bajo la modalidad de propuesta educativa. Como resultado se encontró la influencia que ejerce el docente en la conformación del éxito, la valoración de sí y la capacidad del individuo para salir adelante por su propio esfuerzo.

Palabras clave: Educación Primaria, Autonomía, Contexto social y currículum.

Curriculum, social context and child's autonomy.

Abstract

Through educational autonomy people expect to get over the social obstacles which would allow them to visualize horizons of personal growth, being aware of their potentials to reach academic and personal goals from their own point of view. The research aimed to: theorize, from a Pedagogy of Hope, an education that makes possible the autonomy of being for the development of emotional, experiential and intellectual states in primary school students with social risk situation. The methodology used during this investigation was hermeneutic phenomenology, due to the fact that it

allowed the description and interpretation of experiences that children at social risk live. The article was presented as an educational proposal. As a result, it was found how influential teachers are in helping children achieve success, value themselves and develop the capacity to go ahead of their own accord.

Descriptors: Primary Education, autonomy, social context and curriculum.

Currículum, contexto social y autonomía del niño.

El estudio planteado, contribuyó a conocer más a fondo las herramientas motivaciones, de superación personal, logro académico y alcance del éxito de estudiantes, en pro de mejorar su formación a nivel intelectual, emocional y reflexivo en base a las problemáticas del ambiente. Debido a que se observaron niños con pocas aspiraciones de alcanzar el éxito al estar inmersos en situaciones que causan estrés e incertidumbre en el ámbito familiar, escolar y social al colocarse en tela de juicio, en lo que se transformarán al llegar a la adultez.

Por tal motivo, la importancia de la investigación se dirigió a pensar de una manera diferente acerca de las problemáticas del entorno, bajo la postura fenomenología hermenéutica, otorgando una nueva visión a discentes, padres, representantes y docentes de cómo se pueden superar las adversidades sin limitar la fuerza intrínseca encontrada dentro de cada ser humano.

En primer lugar, la adquisición de los saberes por una parte significativa de la población escolar, no demuestran ser su prioridad por el bajo dominio de las competencias y por la escasa ayuda que prestan sus padres en el proceso formativo. Por cuanto muchos de estos infantes centran su atención en los elementos adversos que se reproducen en el entorno (altanería, desobediencia, agresividad física y verbal, imposición, desorden, entre otros).

En segundo lugar, la existencia de niños y niñas que desconfían de sus habilidades y destrezas para conseguir sus objetivos escolares, con escasa motivación y valoración de sí, con una visión reducida del espacio y del mundo globalizado que lo circunda.

En tercer lugar, la existencia innegable de niños y niñas que a pesar de los niveles de violencia, de conflictividad, descontrol y escaso poder adquisitivo demuestran

otro tipo de comportamiento, al involucrarse activamente en las actividades escolares e interesarse por obtener nuevos conocimientos, colocando de manifiesto emociones positivas ante las adversidades y se interesan por desarrollar sus destrezas y habilidades.

Bajo este planteamiento, la motivación radicó en mejorar las condiciones en las cuales se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas de Educación Primaria ubicadas en comunidades con riesgo social, en pro de optimizar y mejorar la calidad de la experiencia educativa, donde se formen discentes con la capacidad de tomar con iniciativa propia decisiones que le permitan mejorar e incrementar sus potencialidades a nivel cognitivo, emocional y profesional.

Argumentos Teóricos

Los niños como característica natural, se encuentran en la constante búsqueda de respuestas a sus inquietudes, lo cual, ha permitido la interacción con el contexto que le rodea. Donde muchas veces las carencias que presentan a nivel económico, social, emocional y afectivo los inducen a formularse pensamientos con base en sus vivencias. Estos pensamientos inciden en las características personales de los niños y niñas, de tal manera que afectan la forma en que visualizan la realidad, al suscitar consecuencias negativas en la socialización y la conformación de las características afectivas y cognitivas.

Por tal motivo, la situación de riesgo social presente en la vida de escolares coloca en peligro el correcto desarrollo de sus deseos y creencias para alcanzar sus propósitos a nivel cognitivo, afectivo y personal. Al estar inmerso en todo ese ambiente de delincuencia, drogadicción, pobreza, hogares disfuncionales, carencia de presencia de los progenitores o descuido de la seguridad emocional que los involucra en el plano principal.

En este sentido, Luhmann (1998) acota de forma clara que “el concepto de riesgo se encuentra claramente distinguido del concepto de peligro, es decir, en relación al caso en el que los daños futuros no se vean como consecuencia de una decisión, sino que tenga una atribución externa” (p. 148).

Con esta conceptualización Luhmann ofrece una distinción sólida en la definición de riesgo, al enunciar los hechos que pudieran provocar daños eventuales en

la conformación de la personalidad de niños que habitan en situación de riesgo social, por cuanto el medio donde viven carece de elementos que le proporcionen una amplia seguridad para el desarrollo de potencialidades internas, debido a que el riesgo se encuentra latente en el ambiente con una incidencia en el futuro. Por lo tanto el riesgo se encuentra referido a una amenaza a la cual los sujetos se encuentran expuestos, cuya amenaza es producto de las instancias sociales del exterior, el cual tiene su incidencia en el tiempo y se encuentra sujeto a procesos sociales.

Por tal motivo, en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje debe girar en torno a una serie de circunstancias que hallan su anclaje en el desarrollo de la personalidad, la iniciativa, la formación de los saberes, los valores colectivos y la socialización de los niños y niñas en edad escolar sin desvincularlos del entorno y proporcionándoles elementos valorativos que le permitan en un futuro mejorar su porvenir.

Así mismo, se deben propiciar las circunstancias que conllevan a la escuela a afianzar cada día su rol y compromiso con la sociedad, a fin de garantizar la formación afectiva y cognoscitiva de los estudiantes con riesgo social. En pro de procurar la formación integral del niño o la niña independientemente del medio y las situaciones adversas por las que puedan atravesar. Cuyo medio puede estar influenciado por una serie de elementos negativos que se internalizan en el pensamiento y la visión del mundo de cada individuo.

Al respecto la escuela debe contar con los medios y la formación profesional en el desafío de transformar situaciones adversas en aprendizajes significativos y favorables que conlleven al crecimiento personal, alcance del éxito, buen humor, empatía y prosecución escolar, dirigidos a fortalecer la sociedad.

En este sentido, varias teorías tratan de explicar la manera como estudiantes en situación de riesgo social son capaces de alcanzar el éxito escolar independientemente del medio social, la escasez de recursos didácticos, la vulnerabilidad de las zonas donde habitan, la conformación familiar, las demostraciones de afecto, los niveles de instrucción y la formación en valores de las personas que los rodean, convirtiéndolos de esta forma, en seres con alta capacidad para desarrollar los elementos intrínsecos de la personalidad y conformarse como seres con autonomía.

Por lo tanto, las capacidades que poseen las personas para enfrentar los males del entorno donde habitan pueden resultar una herramienta de provecho al explorar el ser en sus capacidades para salir adelante por su propia voluntad y esfuerzo, debido a que su impulso va a estar condicionado por los deseos de superación y las creencias o juicios que se forme para transformar su realidad.

Admitiendo la variedad de situaciones o eventos involucrados en el ambiente ya sean de orden social, económico, cultural, familiar, de los cuales se obtiene diversos aprendizajes según la postura de cada individuo, conlleva a la autonomía educativa a conformarse como el activador para el cambio debido, a que contiene elementos intrínsecos que influyen en la visión de la realidad que poseen los afectados en situaciones de riesgo social, convirtiéndola en un elemento de la sociología de las emergencias.

En “La sociología de las emergencias”, De Sousa (2010), desde su punto de vista, plantea que los conocimientos se generan de forma utópica en el pensamiento de los individuos, los cuales poco a poco van a obtener forma y relevancia a través del tiempo. Por lo tanto, se puede afirmar que el conocimiento es especulativo y subjetivo el cual, va a depender de los modos de dirigirse en la sociedad y de las vivencias que el individuo vaya adquiriendo en su proceso formativo. Es decir el conocimiento, es representativo en grupos de personas y en otros grupos el mismo conocimiento no causan ningún efecto, debido a que va a depender de los intereses, inquietudes y necesidades del ser, los cuales se encuentran fuertemente influenciados por los ámbitos educativos, culturales y sociales.

Por ello, las vivencias forman parte importante en la construcción de los conocimientos de las personas. Para un niño o niña que se encuentre limitado de elementos básicos en el cabal desarrollo de sus habilidades y destrezas representa un desafío forjar en ellos herramientas que les permitan apropiarse de los contenidos elementales y de su vinculación con el entorno, en un tiempo determinado, lo cual constituye para la escuela la tarea de replantearse el rol de la educabilidad.

En este sentido, lo propuesto por De Sousa (2010), se hace evidente al concebir a la sociología de las emergencias como algo incierto y cambiante, en constante transformación de la visión que se tenga del mundo. Lo que hace necesario incluir dos concepciones el “no” y el “todavía no”. El “no” referido a la carencia de

saberes emergentes que inducen a la indagación para poder descifrar el compendio de elementos inherentes al tema o problemáticas dirigidas a propiciar los saberes que siempre han existido en forma oculta debido, a la falta de necesidad de hacerlo evidente en un momento dado. En tanto, la concepción de “todavía no”, se presenta como la transformación de lo ya existente de una manera posible que tendrá impacto en el futuro con la aplicación de la reingeniería.

Por tanto, los conocimientos latentes planteados por De Sousa representan el elemento de importancia para el presente que se convertirá en transcendental con el paso del tiempo, el cual aunque no estén del todo determinados se encuentra presente en el plano real, señalando de manera significativa todo elemento encontrado a su alcance.

La escuela debe plantear una visión de formación más integrada al conocimiento de los estados emociones para cambiar esta realidad basándose en herramientas que permitan la valoración y el desarrollo del hombre como potencial, a partir de herramientas personales encontrados en el interior de cada ser como forma de cambiar su visión de la realidad, con el control de las acciones y de obtener de cada evento adverso que atravesase una respuesta satisfactoria que le permita mejorar su calidad de vida.

Esta concepción representa la generación y transformación de la vida de las personas representándose por un lado, el “todavía no” como capacidad y por el otro como potencialidad, convirtiendo al campo educativo en una alternativa que fundamenta la promoción del conocimiento, implicando el nacimiento de lo realizable más allá de lo sustraído por la razón.

Todo lo antes expuesto, conlleva a formación de una teoría encaminada a mejorar y dar respuestas a los entornos sociales desfavorables con base en las herramientas de superación personal y formación del individuo tanto a nivel intelectual como a nivel emocional de forma emancipadora, dirigida a formar niños y niñas con determinación y autonomía, donde más allá de la cruda realidad del ambiente familiar o comunitario, en el cual se desenvuelve día a día, existe una esperanza, en miras a promover el cambio asertivo en la formación del individuo.

Por ello, se afirma que en cada niño y niña existen elementos intrínsecos que determinan los deseos de lucha para alcanzar la superación personal y por ende el

éxito académico en la vida. Por lo tanto, los deseos conducen a realizar o abstenerse de realizar una acción, en el caso de los estudiantes al estar cada día conformando estados mentales para organizar conocimientos alineados con la creatividad y la lúdica, en este sentido los deseos se muestran como el querer poseer u obtener un objetivo escolar, con la firmeza y confianza de evitar ser invadidos por las opiniones de terceras personas que puedan hacer cambiar un deseo.

Por esta razón, las personas necesitan conocer la autonomía escolar como parte de su vida, debido a que propiciarán cambios favorables en el desarrollo integral de los niños y niñas de esta sociedad que basada en la esperanza conformará una nueva pedagogía para dar luces al quehacer educativo transformándolo según las necesidades que surjan en el tiempo.

Descripción de la Propuesta

En este trayecto investigativo, presento de manera interpretativa y analítica, con sustento en los hallazgos proporcionados por los agentes de investigación y la realidad fenomenológica, las teorías que emergieron con sus respectivas reflexiones. Donde recabé la información para la construcción de las unidades discursivas y luego, produje el fundamento conceptual que permite teorizar, desde una Pedagogía de la esperanza, una educación que haga posible la autonomía del ser, para el desarrollo y logro de estados emocionales, vivenciales e intelectuales en estudiantes de Educación Primaria con situación de riesgo social.

Por lo tanto el estudio del riesgo social como una condición que se encuentra latente en los escolares por su estilo de vida, conlleva a la realización de un esfuerzo significativo para ofrecer una educación que exalte la emancipación del individuo como la manera de aportar nuevas visiones de las que ya se conocen. De donde emerge un compendio de saberes útiles para la vida en sociedad que les permitan la construcción crítica de pensamientos evitándose que los desafíos o las adversidades no puedan convertirse en una camisa de fuerza sino todo lo contrario, la construcción de procesos racionales.

En este sentido la Pedagogía de la Esperanza viene a develarse como una de las variadas alternativas para lograr la autonomía en estudiantes con situación de riesgo social y como la manera de propiciar en el individuo nuevos horizontes para

formarse en cada ámbito de la vida, obteniendo del entorno solo los elementos de valor que le permitan enriquecerse como persona.

Bajo esta concepción se busca a través de la Pedagogía Crítica evocar en los niños la formulación de criterios que les permita visualizar desde otro prisma el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera gratificante, a tal fin que les sea propicio construir sus propios criterios reflexivos en cuanto a su experiencia de vida, pensamientos positivos, entorno social y momentos críticos a nivel familiar.

Por lo tanto el hacerlos conscientes de su realidad, potencialidades, fuerza interior les permitirá guiar su vida bajo su propio raciocinio y la toma asertiva decisiones, todo con el fin de alcanzar una educación para la liberación y emancipación del ser, permitiéndose dejar de lado las problemáticas de desobediencia, displicencia, bajo rendimiento y escasa valoración de sí que se generan en las instituciones educativas ubicadas en los contextos de riesgo social.

Es importante destacar, que en el estudio planteado se tomaron a los niños en edad escolar como el centro de la investigación resaltándose la importancia que poseen los diferentes estados emocionales y vivenciales en la conformación de estructuras mentales sanas que le faciliten el camino para la conformación de objetivos claros y la apropiación verdadera de la autonomía como elemento para la construcción de un mejor ser, con juicios morales acordes con las normativas sociales universales.

Aunque, por otro lado, se hace necesaria la formación de docentes en el ámbito emocional por cuanto se suscitan en el aula variados eventos que contienen implícito tales manifestaciones conductuales, por lo que quedan sujetos a la improvisación y en centrar sus esfuerzos a través del currículo oculto al promover el dialogo como actividad moralizante en la que el alumno tome conciencia de su actuar y pensar. Esto concuerda con lo expresado por Freire (2004) “Lo que importa en la formación docente (...) es la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser ‘educado’, va generando valor” (p. 21).

Este planteamiento adquiere mucha importancia, debido a que la escuela considerada como el segundo hogar frecuentado por los niños contiene un alto nivel socio-afectivo convirtiéndola en el segundo agente de socialización emocional infantil, por lo que se hace necesario fomentar una educación emocional que vaya a la par con

un currículo formativo por cuanto los peligros que se corren en los entornos de riesgo social ganan cada vez más espacio en la escuela y de una u otra forma, obtener una ayuda que promueva una solución favorable. Por lo tanto, el docente no puede seguir trabajando en las aulas de clases solamente de manera intuitiva, necesita una base sólida, normada y legal que le permita atender de manera oportuna los diversos conflictos que puedan presentar los niños en la escuela.

Así, la educación emocional debe plantearse de forma clara con objetivos precisos y se debe dotar a los profesionales de la docencia con las herramientas necesarias para alcanzar la verdadera formación integral del ser. En este sentido se presentaron el compendio de categorías emergentes que proporcionaron los elementos para la elaboración de la siguiente teoría de salida: *Pedagogía de la Esperanza el inédito alcanzable*.

La esperanza como aquella que surge de circunstancias difíciles o adversas y como la inspiradora de crear pensamientos de bienestar que refuerza la creencia de que todo va a mejorar en un tiempo determinado, nace de un pensamiento puro, con la capacidad de cambiar formas de actuar y evocar a pensamientos que conducen a acciones claras y persistentes.

Esta idea concuerda con lo descrito por Freire (2004), “La esperanza forma parte de la naturaleza humana...La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario” (p. 33). En este sentido la Pedagogía de la Esperanza es conocer el camino para alcanzar una meta. En el campo educativo la esperanza se traduce como una fuerza innegable del ser. Es algo que marca una pauta, una guía en la construcción del futuro.

En este sentido, los niños con riesgo social desarrollan una fuerza interior al sobreponerse a los estados críticos que enfrentan por la escasez de recursos lo cual genera en ellos un estado de alerta que los ayuda a fomentar sus aspiraciones para obtener el éxito y conlleva a dejar de lado por espacios de tiempo todo conflicto del hogar para visualizar un horizonte de esperanza donde todo puede ser posible. La pedagogía de la Esperanza se alimenta de varios elementos para hacerla posible, entre estos elementos para el presente estudio investigativo se encontraron la superación personal y el rendimiento académico.

La superación Personal se convierte en parte vital del proceso formativo al propiciar las herramientas necesarias para ir construyendo un sueño, como la condición que acompaña al ser humano a lo largo de su vida, que lo conlleva a formarse cada día mejor, el cual encontrará situaciones que pondrán a prueba la fuerza de la esperanza del individuo y la tenacidad que se tenga para vencer los obstáculos que se presentan. Promueve la formación de una mejor persona con expectativas para el cambio, permite el equilibrio ante el surgimiento de circunstancias negativas, la valoración propia del ser al obtener felicidad en el logro de metas, cambiando patrones conductuales negativos por favorables, variando las maneras de pensar para el conocimiento y desarrollo de cualidades que potencian la personalidad del ser.

Por tanto los pensamientos de futuros profesionales en los agentes sociales se encuentran determinados en gran medida por las condiciones de los entornos donde habitan, lo observado a su alrededor y la observación de un buen modelo que favorece el desarrollo de aspiraciones personales más elevadas.

Donde un grupo importante de estudiantes manifestó una férrea voluntad de superar situaciones precarias de vida, por lo que el determinismo económico y social de algunas teorías sociológicas se derrumban con las actitudes de estos infantes, al demostrar activismo y libertad a la hora de enfrentar un desafío académico, cuyos desafíos académicos surgen de la voluntad del estudiante al manifestar la escasa ayuda en el campo académico que presentan en el hogar, afirmando que deben arreglárselas cada año escolar para cumplir de forma autónoma con las competencias requeridas para aprobar el grado que cursan.

De igual manera el rendimiento académico es una manera de otorgar valoración al proceso formativo del estudiante en forma cualitativa o cuantitativa. En este sentido mide las capacidades del alumno en relación a los conocimientos adquiridos en la educación formal.

Donde todo acto evaluativo se encuentra ceñido por la potestad del docente y en la manera cómo surge el alcance del conocimiento. Lo cual genera nerviosismo en los estudiantes por la incertidumbre proveniente en muchos casos de la falta de afianzamiento de conocimientos y en otras cosas por las ansias de obtener buenos resultados ante los esfuerzos otorgados.

Por lo tanto se convierte en una unidad de medida del aprendizaje adquirido por el estudiante en un momento determinado y envuelve cualidades del individuo como: aptitudes, adaptación, autoconcepto, capacidades, inteligencia, personalidad; en este sentido se vuelven importantes las relaciones socio-afectivas con docentes, alumnos y compañeros, debido a que los estímulos verbales o gráficos permiten romper con los esquemas rígidos del aula para crear un clima de confianza en el ámbito académico.

En este sentido se hace importante la disposición y el conocimiento que el docente tenga del grupo de estudio para dar la seguridad requerida al estudiante en el alcance de las competencias, tal como lo asevera Freire (2004).

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como, fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo (p. 20).

Tal es el caso de un alumno que no confiaba en sus capacidades para el cálculo matemático donde las palabras de seguridad, firmes y claras dadas por el docente fueron tomadas por el alumno como un desafío cuya confianza lo llevo a tener seguridad en sí mismo, lo cual produjo una gran satisfacción, felicidad, valoración por el trabajo realizado y creo la necesidad de repetir los desafíos en cualquier oportunidad y en cada momento que le sea necesario, incrementando así su autonomía, disposición para el trabajo y mayor interés por el proceso formativo.

Pero por otra parte la obtención de un rendimiento académico deficiente puede expresarse por la falta de apoyo del grupo familiar, la apatía, la falta de concentración, la baja ingesta de alimentos nutritivos requeridos para el sano desarrollo, este cuadro aunado a los problemas emocionales y afectivos ubica al estudiante en un nivel en que el riesgo de fracaso escolar es muy alto. Sin contar por otro lado con la fuerza ejercida por el contexto social que rodean a los niños de riesgo como, drogadicción, delincuencia, hogares vulnerables, el bajo poder adquisitivo de los padres, entre otros.

En este caso se evidencio la situación de dos niños que cuando no han ingerido alimento se muestran displicentes, desconcentrados, con estados de ánimos variantes y desvinculados del trabajo en el aula, pero luego de que satisfacen sus necesidades

alimenticias se transformar en unos niños cautivos y participativos, manifiestan deseos de superación de querer prepararse para mejorar cada día, alcanzar sus metas con el apoyo de compañeros y docentes y visualizan el futuro con un mejor nivel económico.

El rendimiento escolar elevado es la clave para la obtención del éxito, pero no hay que dejar de lado la existencia de niños que a pesar de habitar en áreas de riesgo social desarrollan conductas diferentes a las esperadas al desarrollar actitudes favorables al cambio y con una fuerza interior que los ayuda a sobreponerse a los momentos críticos y promueve el deseo de ayudar a sus compañeros en la obtención de los logros académicos.

Todo este planteamiento conduce a conformarse como estudiantes iniciados en la autonomía, la cual se perfila hacia conformar estados de emancipación y libertad que conllevan a propiciar las formas de actuar de las personas de forma razonable y reflexiva para promover el dominio de contenidos académicos, el desarrollo de habilidades artísticas y recreativas e implica la habilidad de diferenciar el bien del mal.

Por tal, el desarrollo de la autonomía en niños debe efectuarse dejando de lado la enseñanza tradicionalista y centrarse en una enseñanza donde el estudiante obtenga la capacidad de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta los distintos de puntos de vista en el ámbito moral.

Por lo tanto, los modelos de enseñanza con base en el autoritarismo y la pasividad solo generan estudiantes conformistas donde no se forja en ellos el espíritu de libertad que permita visualizar nuevos horizontes del conocimiento y observar la realidad.

Este juicio reflexivo conduce a las personas a ser más prudentes en la elección de sus acciones y en la manera de afrontar eventos. En este sentido una persona autónoma dirige su vida por los juicios que previamente ha creado y es capaz de tomar en cuenta los puntos de vista que le ofrecen las personas que están a su alrededor, debido a que estas personas pueden correr el riesgo de ser afectadas por su conducta.

Todo este proceso permite descubrir potencialidades que se encontraban ocultas y que no surgieron de la nada, sino que brotaron del trabajo para fortalecer la motivación intrínseca y la motivación de obtener el éxito, al dirigir su vida hacia la conformación de buenas acciones como la bondad, humildad, responsabilidad, las

cuales resultan de gran valor para la estabilidad del alma, el cuerpo y la mente, y sobre todo en el desarrollo de la personalidad, basada en el altruismo.

Esta fuerza interna conduce al individuo a proponerse objetivos cada vez más desafiantes en todas las áreas de su vida. Cuando se tiene esa razón o convicción hace que la persona se convierta en un ser con alta expectativa para alcanzar un logro.

En el área educativa la motivación al éxito escolar va más allá del dominio de competencias cognitivas ya que requiere la presencia del docente como activador de esta función para otorgar a los estudiantes los incentivos necesarios que produzca la seguridad suficiente para alcanzar el conocimiento deseado, con base en la confianza, promoción de conocimientos, actitudes comunicativas y empatía con el grupo de estudio.

Tal es el caso de estudiantes que poco confían en lo que pueden lograr por sí solos y necesitan de un estímulo externo para orientarlos y convencerlos de que pueden obtener el dominio del aprendizaje sin ayuda de terceras personas.

Por lo tanto, la motivación radica en lo que mueve a las personas por sí solas o con ayuda para desarrollar la capacidad por aprender, cuyo aprendizaje debe basarse en contenidos lógicos o adecuados a la edad y etapa evolutiva del niño. En ese sentido, el alumno debe lograr desempeñar el papel fundamental de la atención y refuerzo social y poder sacar al exterior capacidades que contribuyan a generar satisfacción por el trabajo bien realizado, cuyo trabajo conduce al estudiante a promover las prácticas de sí como punto de partida y como punto de cultivo en todos los ámbitos del saber, como ser social que se forma a través de las prácticas subjetivas de la experiencia, las cuales pueden cambiar y transformar su visión de la realidad con incidencia en su propia vida.

Estas prácticas consisten en el autorreconocimiento o la autoconstitución del ser en forma constante para formarse cada vez mejor, desechando o tomando elementos del contexto que le permitan alcanzar un fin que lo llenan de bienestar, tranquilidad y satisfacción. Donde el individuo tenga la capacidad de dirigir su vida y pensamiento bajo la internalización de su ética más que el cumplimiento de una ordenanza que se imponga a la conducta en forma de sanciones o culpas.

En este sentido, las emociones como estimuladoras de los estados de la conciencia adquieren grande beneficios que ayudan a mirar las dificultades desde puntos de vista diversos para poder ser solventados, que con las prácticas de sí

permiten la exploración de estadios mentales gratificantes. Aumentando la posibilidad de cada vez hacer más cosas de la mejor manera posible, favoreciendo la ampliación de habilidades y el descubrimiento de nuevas.

Los niños que desarrollan actividades extra-académicas como bailes, pintura, dramatizaciones, poesías, deportes disfrutan de lo que hacen al sentirse altamente motivados producto de las emociones positivas cuyo disfrute se refleja en igual medida con las actividades de aula. Todo este planteamiento a nivel emocional concuerda con lo expresado por De Sousa (2010), donde bajo el actuar de las corrientes de la personalidad es más difícil persuadir y engañar a las personas y donde la voluntad de desafío sustenta el desafío de la voluntad.

Por otro lado existen elementos de orden social que afectan el integro desarrollo de la autonomía y las prácticas de sí. El cual influye drásticamente en el desarrollo de las capacidades intelectuales e intrapersonales, para incidir en forma negativa en el rendimiento académico.

El riesgo social en los contextos de pobreza cada vez se encuentra más acentuado y se busca en la escuela la manera de crear condiciones favorables que den serenidad a esta situación donde los docentes deben batallar con diferentes tipos de conductas y comportamiento de maltrato y agresión.

Convirtiéndose la escuela en la esperanza para canalizar este tipo de comportamientos inadecuados, de displicencia, violencia, carencia afectiva donde la disposición del docente es vital para transformar la realidad en un ambiente escolar que permita descubrir las potencialidades de este tipo de niños.

Por cuanto, la esperanza y la escolaridad son fundamentales en la construcción de sus sueños para crear un futuro mejor y la formación de la personalidad del individuo para una mejor sociedad.

La situación de riesgo social que poseen las familias de escasos recursos repercute significativamente en la conformación de pensamientos propios debido a que estos pensamientos pueden estar supeditados. Toda esta situación coloca a los niños bajo la denominación de “infancia en riesgo”, expuesta por Cusó (1995), la cual es utilizada para “Referir aquella situación en la que se encuentran los niños y niñas que viven inmersos en unas condiciones de vida que obstaculizan, perjudican o pueden

perjudicar a corto y mediano plazo su normal desarrollo como seres humanos especialmente vulnerables” (p. 1).

Por cuanto se puede afirmar que la conducta ejercida por un individuo dependiendo del lugar donde habite no proviene de su propia conciencia sino que puede estar influenciada por el entorno social. Teniendo como consecuencia el acatamiento de un mandato sin previo periodo reflexivo o carente de criterios propios para la toma de decisiones y el dominio pleno de la conducta.

En el caso de los niños pequeños es muy evidente la conducta heterónoma por su escaso raciocinio y el cuidado que ejercen los padres sobre ellos. Pero cuando se encuentran en un aula regular la heteronomía es muy común en la socialización del niño, debido a que existen niños más despiertos que otros, quienes son los que proponen juegos, temas de conversación mientras otros se constituyen como receptores de información.

Todo esto surge hasta cierta edad en la que los niños despiertan y quieren apropiarse de nuevas experiencias y comienzan a dejar de lado la heteronomía para ir construyendo su propia razón y no que le sea impuesta.

El riesgo social no solo puede estar acompañado de conductas heterónomas, sino que puede estar cargado de las emociones negativas adquiridas en el entorno. Aunque estas emociones sean opuestas a las emociones positivas no significa que causen mal a la persona o que las personas no puedan experimentarlas. Debido a que este tipo de emociones causan una salida a los momentos estresantes o desafiantes que pueda sufrir un individuo, por cuanto estos advierten de posibles amenazas que pueden transformarse en eventos favorables.

Sin embargo, aunque causen reacciones de alerta, las emociones negativas favorecen los estados de la conciencia y en ninguna instancia deben sopesar a las emociones positivas por cuanto pueden acarrear pesimismo y el fortalecimiento de conductas hostiles.

Por lo tanto proponer mejoras en campo del conocimiento conduce a mejorar el perfil del docente por cuanto su formación se debe orientar hacia la formación del individuo como potencial, en el cultivo de virtudes y del conocimiento del entorno donde habita para que éste no sea absorbido.

Aspectos Metodológicos

Naturaleza de la investigación. La investigación bajo el paradigma cualitativo plantea desarrollar y dar sustento científico a todas aquellas interrogantes de tipo descriptivo y analítico inmersas en la sociedad bajo sus propios criterios de validez, confiabilidad, proceso de investigación y sus diferentes diseños de investigación. Al respecto Blasco y Pérez (2007), señalan que la investigación cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes (25).

En este sentido, el estudio de la autonomía educativa de niños y niñas en contextos de riesgo social conllevó al uso del método de las ciencias humanas que permitió la interacción directa con el objeto de estudio y la mejor decodificación de los resultados. Debido a que los elementos que intervienen en la autonomía para mejorar el rendimiento académico, el crecimiento personal y la valoración de sí, deben observarse como un todo.

Metódica

La metódica permitió recorrer el trayecto que hizo posible develar situaciones de vida en escolares que viven en condiciones precarias, de los cuales se pretende conocer la importancia otorgada a la generación de conocimientos, la manera como manejan los conflictos, la estimación de sí, el comportamiento ante contextos desconocidos y adversos, cuál es su visión de futuro y como se forman sus juicios valorativos.

Por lo tanto, la investigación planteada proporcionó reflexionar de manera intuitiva la forma como cada ser vive y percibe su realidad de vida y de mundo. De este modo, en palabras de Manen (2003), se puede afirmar:

La pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños y los menores (p. 20).

En este sentido, la fenomenología hermenéutica estudia la esencia de las cosas y como se presentan los fenómenos de autonomía en la vida de docentes y estudiantes, para dar sentido de las realidades que enfrentan a diario los centros educativos, la forma como se ejerce la praxis pedagógica, como se presentan las emociones, como se plasma la naturaleza del conocimiento y las relaciones de la vida cotidiana con los niños y niñas.

Escenarios o contextos de la investigación

El contexto donde se desarrolló la investigación fue, la U. E. “Gran Mariscal de Ayacucho”, ubicada en el Municipio Sucre, Parroquia Santa Inés del Estado Sucre, Venezuela.

La investigación se efectuó en este escenario debido a que se evidencian de manera repetitiva situaciones que involucran la formación del discente. Por cuanto, se observan por un lado, situaciones constantes de niños y niñas con niveles de conflictividad, violencia, poco convencimiento de las tareas que pueden alcanzar y escasa valoración de sí. Y por otro lado, se observan pocos niños y niñas comprometidos con su aprendizaje, con la fuerza interior necesaria que les permiten superar los obstáculos personales y cognitivos que se les presente.

Estrategias o diseño de la investigación

La investigación se encontró sustentada en el método fenomenológico hermenéutico, el cual constituyó uno de los métodos utilizados en las investigaciones del campo educativo por poseer el científico la habilidad de ligarse con los sujetos de estudio y compartir su realidad; así mismo, permitió alcanzar una comprensión más profunda de la problemática estudiada, debido a que propició la adaptación a nuevas circunstancias que pudieran surgir durante el estudio.

El diseño fenomenológico Hermenéutico planteado por Manen, (2003) permitió la apropiación adecuada de la descripción e interpretación de las experiencias que

viven los niños y niñas con situación de riesgo social y la manera como estas experiencias conforman los pensamientos que conducirán al desarrollo personal de cada uno de ellos.

Técnica de recolección de la información

La recolección de la información se efectuó por medio de los métodos empíricos (la descripción de experiencias personales de docentes y discentes, la entrevista conversacional y la observación de cerca) y reflexivos (la reflexión temática, la reflexión lingüística y la reflexión mediante conversación), para la elaboración del texto fenomenológico, propuestos por Manen (2003). La recolección de la información contó con los siguientes recursos materiales: grabadora, resúmenes, fichaje, subrayados.

Técnica de análisis de la información

La observación fue de gran utilidad, por cuanto establece la relación directa y empatía con la decisión muestral, permitiendo recabar información desde la fuente y la visualización de los mismos en sus actividades escolares sin causar interferencia en la información, lo cual tuvo la finalidad de propiciar la descripción y análisis pertinente de como ocurre la autonomía en niños, la forma de promoverla en otros niños de iguales condiciones y cómo la escuela se convierte en la promotora de tal situación.

La información recabada se condensó bajo el uso del Análisis Crítico del Discurso con el cual, las informaciones se develarán a partir de componentes cognitivos (ideas y creencias), emocionales (emociones positivas y emociones negativas) y un componente conativo (acciones que se despliegan), con la finalidad de conducir el conocimiento hacia un marco referencial más profundo.

Reflexiones Generales

Se obtuvo como resultado la descripción de una problemática educativa presente en los contextos de riesgo social, las cuales contienen como eje central la formación escolar de manera integral con base en la autonomía y no en mera formación cognitiva. Debido que en los actuales momentos no se toma en consideración la relevancia que está toma en el proceso de enseñanza y aprendizaje como la

generadora de impulsos internos, los cuales son exteriorizados por acciones que parten del conocimiento de sí de cada individuo.

Por lo tanto, la actual formación integral del alumno deja muchos vacíos para la construcción de la personalidad del individuo, debido a que un currículo basado en la linealidad deja mucho que decir y sobre todo en los contextos de riesgo social, donde se reproduce toda la amalgama que enferma a la sociedad.

En este sentido se persigue el perfil de autonomía debido a que son pocos los estudiantes en situación de riesgo social que reflejan esta capacidad la cual se encuentra latente a pesar de la corta edad, debido a que han comenzado a crear juicios propios acerca de las cosas que pueden hacer y la manera cómo lograrlas. Generando por un lado la creación de respuestas alternativas frente a los problemas familiares y económicos y por otro lado ha fomentado el aprendizaje de diversas experiencias positivas y negativas.

Por ello, la autonomía induce a favorecer la conformación del estudiante como ser social y promueve el desarrollo de patrones conductuales favorables, convirtiéndose en la herramienta clave para el desarrollo de la esperanza en contextos de riesgo social.

En este sentido, se deben introducir cambios en la escuela y a nivel de educación general para formar profesionales docentes desde las aulas universitarias bajo la Pedagogía de la esperanza, la Pedagogía de la autonomía, el conocimiento, canalización de emociones a nivel de niños, niñas y adolescentes. Debido a que el acto educativo es más que impartir conocimientos, es un acto social y humano que exige el desarrollo de habilidades y destrezas que se ejercitan en situaciones poco habituales a las planificadas y que requieren de un cuerpo sistemático de conocimientos para su afrontación con miras a que los resultados sean lo más satisfactorio posible.

En este sentido los niños a pesar de habitar en lugares de alto riesgo social desarrollan un mecanismo de defensa para equilibrar, la persuasión cuando se les plantea cambiar sus visión de lo que aspiran ser profesionalmente en el futuro. Y con la carente ayuda que muchos de ellos presentan en el hogar, se las arreglan prácticamente solos en el proceso de aprendizaje, al afirmar realizar en el hogar las actividades escolares por su propia cuenta sin la supervisión de un adulto.

Por ello, la educación en los entornos de riesgo social no debe tomarse a la ligera, debido a que la escuela debe plantear soluciones a las problemáticas que de allí se desprenden y no como sucede en los actuales momentos, donde la escuela es devorada por los vicios y males del entorno. Afirmándose que la escuela se está desligando de su papel principal de formar ciudadanos aptos para la vida para conformarse como espacio de depositario de niños, donde en su mayoría asisten por el servicio de alimentación o por pasar el rato. Donde sus representantes poco aportan al proceso formativo desvinculándose hasta de su formación en valores y principios.

Por tal motivo, se deben dar respuestas a la constitución del ser, donde como tarea primordial se debe concienciar a los padres y representantes en cuanto a los roles que deben de cumplir como responsables de un individuo en formación.

Sin embargo a pesar de toda esta situación se encienden pocas luces que impulsan el establecimiento del orden en materia formativa, donde los niños persiguen la esperanza de una vida mejor que alimentada por la autonomía les permite sobreponerse a todas las adversidades que se les enfrentan a pesar de su corta edad.

Referencias

- Blasco y Pérez. (2007). *Enfoque cualitativo*. Enciclopedia Virtual.Eumed.net. Recuperado de. Disponible en: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html.
- Cuso, M. (1995), *Infancia en riesgo e infancia maltratada*. Comunicación y Lenguaje, Recuperado de file:///C:/Users/Downloads/DialnetInfanciaEnRiesgoEInfanciaMaltratada2941694.pdf
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo, Uruguay: TRILCE- Extensión Universitaria. Recuperado de: http://www.Boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20%20C%C3%B3pia.pdf
- Freire, P. (1972). *Pedagogía de Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. [Libro en línea]. Recuperado de: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. [Libro en línea]. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire>.
- Luhmann, N. (1998). *Sociología del riesgo*. México: Triana Editores-Universidad Iberoamericana,. [Libro en versión electrónica]. Recuperado de: biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureca/pudgvirtual/Niklas.pdf
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. [Libro en Línea]. Recuperado de: <http://doctorado.jairomolina.com.ve/wp-content/uploads/2015/11/VAN-MANEN-Libro-Investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida.pdf>

El talento humano y el liderazgo transformacional en la Unidad Educativa Autónoma

Nicolás Curiel Coutinho

Milfran Velásquez-Lugo¹

¹Licenciada en Educación mención Orientación, Universidad del Zulia (LUZ) Venezuela. Magister Scientiarum en Orientación mención Laboral, LUZ. Maestrante en el programa de Gerencia Educacional, UPEL – IMPM extensión Paraguaná. Participante del Programa de Educación Continua del Doctorado en Ciencias Humanas. LUZ milvelasquez@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar el liderazgo transformacional en el talento humano que labora en la Unidad Educativa Autónoma Nicolás Curiel Coutinho. Esta investigación se realiza desde paradigma positivista, enfoque cuantitativo, y siguiendo la metodología cuantitativa, del tipo descriptivo y de campo; se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional, denominado CLM, modificado por González y Reyes (2014). Tal cuestionario con escala tipo Likert conformado por 27 ítems. La población objeto de estudio estuvo conformada por 34 docentes de la institución, como muestra proporcional al total de los docentes del nivel de primaria. Los resultados muestran como la muestra docente considera que el líder la institución crea confianza en sus subordinados e inspira a las personas que trabajan a su cargo con el buen ejemplo. Son directivos interesados por el bienestar del grupo docente con muestras de apoyo y orientación. Los encuestados perciben al directivo como un personal con habilidad para promocionar y fomentar la innovación en las tareas, el pensamiento crítico y la búsqueda de nuevas formas de hacer y cumplir las metas establecidas en la escuela; son altamente comprometido con la realidad de la institución y frecuentemente hacen uso del humor como medio para abordar las situaciones adversas.

Palabras Clave. Liderazgo transformacional, supervisores, excelencia educativa

**Human talent and transformational leadership
in Autonomous Educational Unit
Nicolás Curiel Coutinho**

Abstract

The purpose of this research was to analyze the transformational leadership in the human talent that works in the UEA Nicolás Curiel Coutinho. This research is carried out from positivist paradigm, quantitative approach, and following the quantitative methodology, of the descriptive and field type; the survey technique was used and as a tool the Multifactorial Questionnaire on Educational Leadership, called CLM, modified by González and Reyes (2014). This questionnaire has a Likert scale consisting of 27 items. The population studied was made up of 34 teachers from the institution, as a sample proportional to the total number of teachers at the primary level. The results show how the teaching sample considers that the leader of the institution creates trust in his subordinates and inspires the people who work in his charge with the good example. They are managers interested in the welfare of the teaching group with support and guidance. Respondents perceive the manager as a staff with the ability to promote and encourage task innovation, critical thinking and the search for new ways of doing and meeting the goals established in the school; They are highly committed to the reality of the institution and frequently make use of humor as a means to deal with adverse situations.

Keywords. Transformational leadership, supervisors, educational excellence

Introducción

Las instituciones educativas como estructuras organizativas están cambiando constantemente, proporcionando más oportunidades para la eficiencia, la eficacia, el trabajo desafiante y gratificante, y la consecución de objetivos. Se están desarrollando nuevos procesos y procedimientos para enfrentarse a la creciente complejidad y la necesaria rapidez de los procesos educativos. En dicho contexto, debe indicarse la necesidad de considerar la efectividad para lograr los objetivos planteados, ante lo cual el personal directivo y docente son elementos claves para dirigir las actividades en función de realizar exitosamente no sólo la selección de las estrategias más adecuadas,

sino también conducir su ejecución e implementación coordinando los recursos disponibles.

En este proceso de enfrentar los nuevos retos, las escuelas han adoptado modelos técnicos, para jerarquizar las prioridades, así como racionalizar los recursos, cambiando la visión del liderazgo hacia una perspectiva transformacional. En tal sentido, según Leithwood, Mascal y Strauss (como se citó en Bracho et al., 2012), el liderazgo transformacional está orientado a la participación de todos los grupos humanos en la organización, centrándose en adjudicar significado a la tarea. Con este liderazgo transformacional se estimula la conciencia de los trabajadores, quienes son dirigidos para aceptar y comprometerse con el alcance de la misión enunciada en la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar, así como cambiar a las personas a actuar por encima de sus propias exigencias; produciendo cambios en los grupos y en las organizaciones.

En este orden de ideas, los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión para conducir a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, creando según Bass y Avolio (2006), un efecto multiplicador, el cual impulsa tanto el desarrollo de cada individuo, como la transformación del colectivo, a través de sus características como líder, los estilos de liderazgo transformacional y la valoración de las variables de resultado.

Es importante mencionar que el liderazgo transformacional transmite carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada que mejoran los resultados organizativos (Bass y Avolio, 2006). El carisma posibilita que los líderes transmitan una visión compartida, de crear un sentimiento de pertenencia a la organización y de infundir su misión y propósito organizativo. Además, tiende a inspirar y motivar a los seguidores a través de la comunicación asertiva.

En este orden de ideas, de acuerdo con las nuevas exigencias de la sociedad, las instituciones educativas probablemente hayan incursionado en cambios relacionados con la forma de actuar de sus líderes, esto es, en cómo se piensa y siente, es decir una nueva percepción, necesidad de transformación, de potenciar el desarrollo de los trabajadores, motivarlos, buscar soluciones innovadoras en el desempeño de las tareas, para que el trabajo que en ella se realiza tenga significación para sus

estudiantes, así como esté en concordancia con las exigencias sociales; donde se requiere de un liderazgo transformacional para lograr encaminar las estrategias dirigidas hacia el logro de metas y objetivos propuestos en el largo plazo.

De lo expresado en los párrafos anteriores, surge entonces la necesidad de realizar una investigación donde se analicen los factores de liderazgo transformacional en la Unidad Educativa Autónoma “Nicolás Curiel Coutinho”, para lo cual se utiliza la revisión teórica de autores, contraste de sus posturas teóricas, posteriormente se recaban datos a través de un cuestionario a fin de poder dar respuesta al propósito del artículo.

Planteamiento del problema

En el mundo actual las organizaciones educativas desarrollan procesos alineados con los objetivos institucionales para alcanzar las metas propuestas en función de la formación integral de los estudiantes, motivándolos a ser ciudadanos con pensamientos críticos, que apliquen los valores y que sean capaces de desenvolverse en una sociedad. Para ello, es importante impulsar al personal que hace posible el proceso de enseñanza –aprendizaje, ya que con ello se puede alcanzar lo planteado haciéndolo eficaz, por lo tanto es necesario jerarquizar las diversas competencias que ayudan a mantener una excelente interrelación positiva entre el personal docente, administrativo y directivo. Por tal motivo se puede deducir que una característica importante para llevar a cabo dicho proceso es tener a cargo subordinados competentes al trabajo, logrando que se convierta en una pieza clave para una efectiva gestión, y como resultado de ello, se admita el ejercicio de un liderazgo transformacional que impulse y guíe a todos los miembros que hacen vida en el mismo.

De esta manera, se espera que el director de un plantel educativo promueva un ambiente de convivencia que permita el crecimiento, desarrollo, innovaciones de su personal, tal como lo señala Gudiño y Vilorio (2010):

Las instituciones actuales requieren de gerentes altamente competitivos, buenos estrategas, (...) motivadores, que manejen adecuadamente el recurso humano y se integren con ellos de manera abierta, lo cual implica escuchar a las personas y hacerlas participar en

la toma de decisiones, saber motivar y promover iniciativa, generar un ambiente laboral sano, (...) contando con un gerente que sepa interpretar las necesidades y aportar la ayuda básica para su crecimiento y el de la organización en general (p. 52,53).

En nuestro país, la gestión educativa ha pasado por innumerables cambios, debido a la exigencia de una sociedad cambiante y desafiante, situación que demanda la calidad de gerentes educativos que se direccionen hacia la excelencia y cultiven los valores sociales, adoptando nuevos modelos e implementando estrategias educativas orientadas para tales fines. En consecuencia, el papel del director no puede continuar siendo el mismo; la realidad le exige cambio en su rol, para dejar de ser simples ejecutores del proceso educativo y empezar a proyectar el liderazgo transformacional como competencia gerencial, reto que se hace indispensable para el desarrollo institucional de las Escuelas Venezolanas.

La Unidad Educativa Autónoma “Nicolás Curiel Coutinho” ha implementado muchos cambios en los últimos diez años, pero se hace cada día necesario ajustar los mismos a las exigencias y necesidades de esta sociedad demandante de valores y de líderes que transformen mentes creativas e innovadoras.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general de este artículo fue analizar el liderazgo transformacional en el talento humano que labora en la Unidad Educativa Autónoma Nicolás Curiel Coutinho perteneciente al Municipio Carirubana del Estado Falcón.

Fundamentación teórica

Hablar de liderazgo hoy en día, es hablar de compromiso, motivación e impulso; pues se admite ampliamente que su ejercicio es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en las escuelas y un factor que incide en el desarrollo interno de éstas; como organización educativa. El liderazgo posibilita el cambio en la organización, y dentro de sus muchas clasificaciones destaca el transformacional, que es “un proceso común del líder y trabajadores para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación” (Burns, 1978). Esta propuesta fomenta el desarrollo de una visión que dé

sentido a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de las personas dentro de la organización educativa.

Salazar (2006) se basa en lo postulado por Bass, para afirmar que:

El liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad. Lo que representan a su vez, un beneficio para la colectividad (p. 3).

Tomando en cuenta lo antes expuesto, en las escuelas, que son nuestras organizaciones de acción inmediata, la reestructura eficiente de nuestras realidades se lleva a cabo al trabajar coherentemente la visión, la cultura y el compromiso. Desde este punto de vista el líder es el guía y el ejecutor de la práctica para que se desarrolle por sus seguidores; propiciando así el cambio esperado y el alcance de las metas de la organización.

Para Maureira (2004), el liderazgo transformacional es el grado de atribución percibido, tanto por profesores como por directivos, de la presencia de las dimensiones de actuación directiva en sus directores, las cuales mencionamos a continuación:

1. Carisma Personalizante (influencia idealizada): Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) de evocar una visión, de lograr confianza y credibilidad, como también de transmitir entusiasmo y respeto.
2. Consideración individual (influencia personalizada): Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para prestar atención personalizada a sus colaboradores. Se manifiesta en conductas de apoyo y trato personal.
3. Estimulación Intelectual: Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para favorecer enfoques nuevos, creativos y racionales en la dinámica de la problemática de la gestión educativa.
4. Inspiración: Grado de percepción sobre la capacidad de líder (director) para promover la implicación en el devenir del Centro, manifestándose en conductas optimistas y de identidad con el Centro.

5. Tolerancia Psicológica: Grado de percepción sobre la capacidad del líder (director) para usar el sentido del humor como estrategia para afrontar momentos duros y difíciles en la interacción educativa.

Método

Esta investigación responde al paradigma positivista, enfoque cuantitativo, siguiendo la metodología cuantitativa, del tipo descriptivo y de campo. De igual manera maneja un diseño transversal.

Instrumento de recolección de datos

Siguiendo a Méndez (como se citó en Gómez y Prowesk, 2011), los cuestionarios son documentos estructurados o no que contienen un conjunto de reactivos, relativo a los indicadores de una variable y las alternativas de las respuestas, además expresa que a través de la encuesta se obtienen las opiniones de los individuos con relación a los objetos de la investigación.

El instrumento empleado para diagnosticar.

El cuestionario se fundamenta con base en el contenido las dimensiones e ítems presentadas a través del modelo de liderazgo transformacional de Bass (1985), que genera el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo, denominado CLM. Para la presente investigación el instrumento fue modificado por Reyes-González (2014).

Población y Muestra

Hernández, Fernández-Collado y Padrón. (2006); definen a la población como “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 34), representa la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las características dan origen a los datos de la investigación.

De igual manera, Garassini-Chávez y (2004), indican que la muestra corresponde a una parte representativa de la población o conjunto (p. 98). De acuerdo a la fórmula de Murray y Larry (2009), para el cálculo de la muestra de 61 docentes de la

Unidad Educativa Autónoma “Nicolás Curiel Coutinho”; con un 12% de intervalo de confianza y un margen de error de 95%; la muestra a trabajar fue de 34 personas.

Resultados

Los resultados de la aplicación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educacional, modificado por Reyes-González (2014), dan lugar a los siguientes resultados por ítems y dimensiones:

En la tabla 1 se puede observar como en la dimensión relacionada con el carisma personalizante del estilo de liderazgo el ítem relacionado con la honestidad es el que puntea más alto y tiene menor variabilidad.

Tabla 1.
Dimensión: Carisma Personalizante

Dimensión: carisma personalizante	Media	Desv. Estandar
1.-El personal directivo promueve el entusiasmo por las labores a realizarse en el Plantel	3,21	,88
2.-Suele ser una persona cercana y respetuosa con todo el colectivo institucional.	3,53	,71
3.- Tiene un comportamiento honesto.	3,65	,60
4.-Es modelo para sus subordinados.	3,29	,72
5.- Logra la confianza a través de su credibilidad.	3,26	,75
6.-Promueve un enérgico sentido de responsabilidad y compromiso.	3,41	,82
Total por dimensión:	3,40	0,75

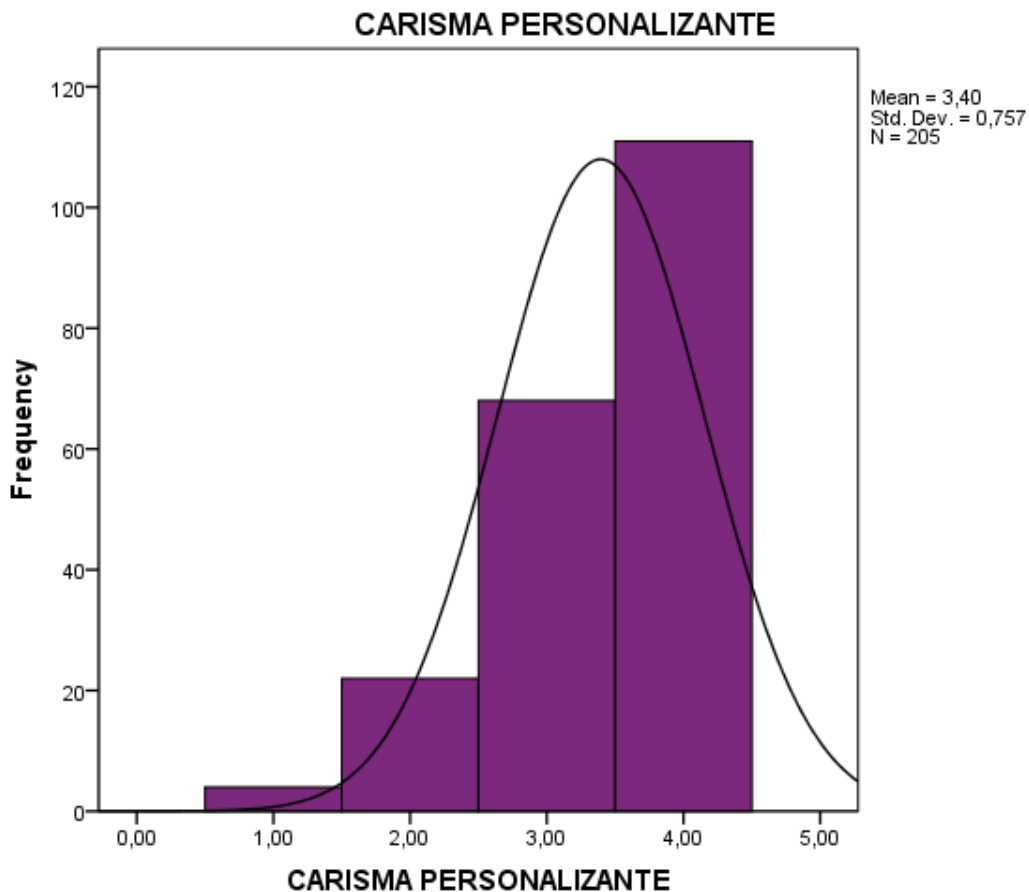
Fuente: Elaboración Propia (2017).

En el gráfico 1 se pondera la dimensión Carisma Personalizante, pudiéndose observar que el director de la Unidad Educativa Autónoma “Nicolás Curiel Coutinho”, tiene un comportamiento honesto, característica importante que define a un buen líder, ya que crea confianza en sus subordinados e inspira a las personas que trabajan a su cargo con el buen ejemplo. Ya que acuerdo con Cristancho, (2015):

la honestidad y la transparencia consigo mismo y con las demás personas son muy importantes para el crecimiento, la productividad y la competitividad de una organización. Empezando por la dirección y pasando por todos los departamentos y colaboradores, la honestidad debe ser el principio fundamental por el cual se reconoce a una compañía y se desarrolla su trabajo día tras día.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, se puede deducir que de allí radican los principios y valores organizacionales que garantizan el éxito y traen múltiples beneficios para las Instituciones Educativas.

Gráfico 1
Ponderación de la dimensión



Fuente: Elaboración Propia (2018).

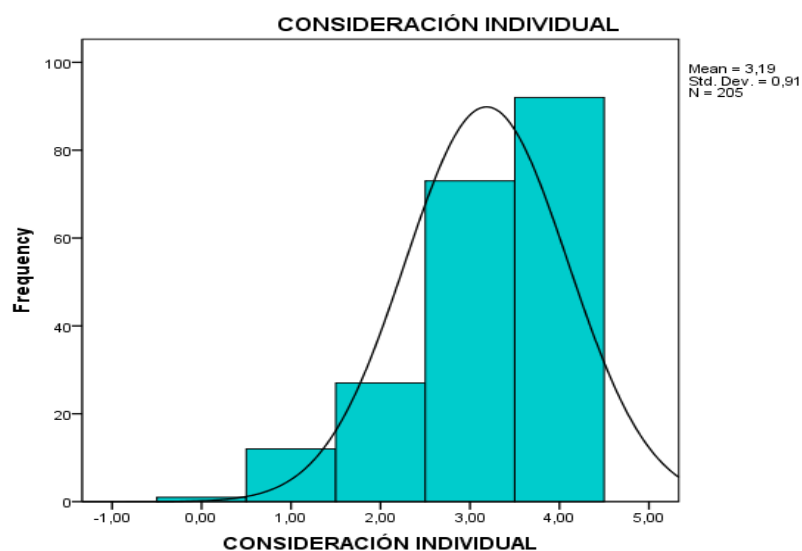
Por otro lado podemos observar en la Tabla 2, como en la dimensión denominada Consideración Individual, los ítems que promedian más alto son los relacionados con el apoyo a proyectos, ya sea individual o grupal, y al ítem relacionado con la atención personalizada que presta el director del plantel a los profesores a su cargo.

Tabla 2.
Dimensión: Consideración Individual

Dimensión: consideración individual	Media	Desv. Estandar
7.-Presta atención personalizada en general.	3,29	,87
8.- Por encima de asuntos organizativos o situaciones legales, suele tener en cuenta a las personas	3,15	,96
9.-Se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas.	3,03	1,00
10.-Consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que nos afectan.	3,12	1,01
11.-Orienta mucho al personal recién llegados.	3,21	,81
12.-Apoya los proyectos individuales y colectivos del personal, siempre y cuando sean para el bien institucional.	3,29	,84
Total por dimensión:	3,18	,92

Fuente: instrumento aplicado para la investigación.

Gráfico 2



Fuente: Elaboración Propia (2017)

El gráfico 2, muestra la representación del comportamiento respecto a la frecuencia de puntaje en la *consideración individual*.

Con respecto a la dimensión de consideración individual, el directivo de la Unidad Educativa Autónoma “Nicolás Curiel Coutinho” es percibido por el grupo de docentes encuestados como interesados por el bienestar del grupo docente. Gran porcentaje de los encuestados visualizan a sus líderes con muestras de apoyo y orientación al grupo de docentes de la institución.

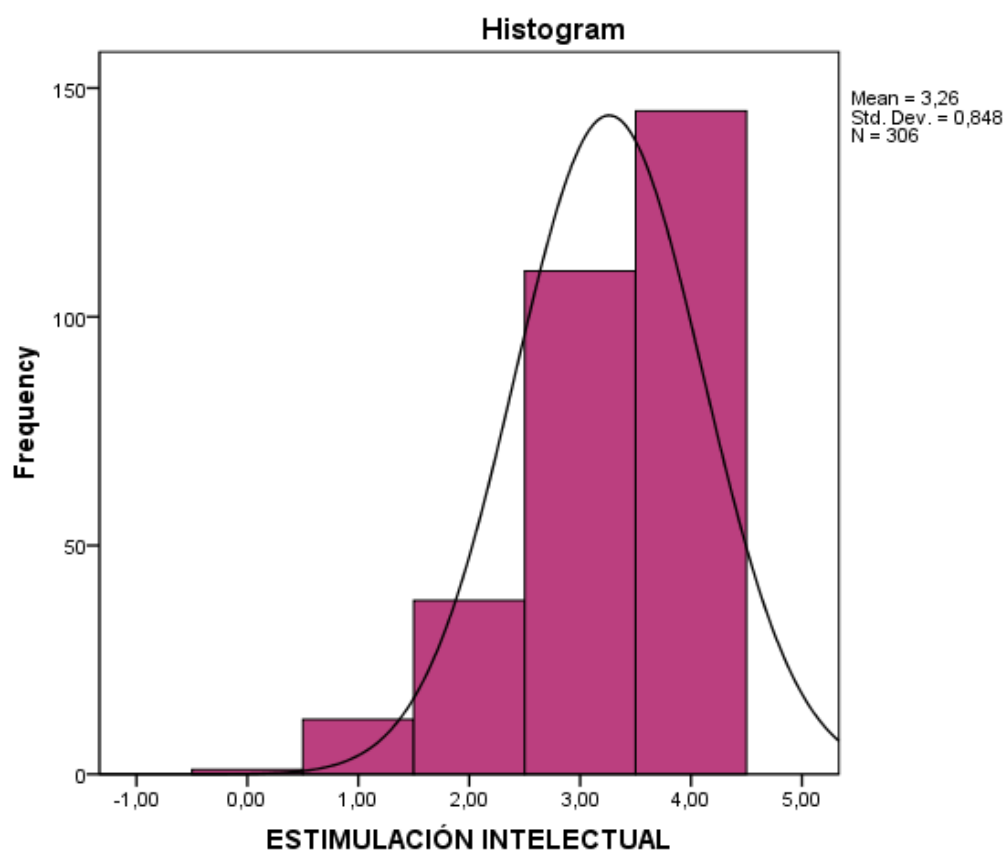
Tabla 3.
Dimensión: Estimulación Intelectual

Dimensión: estimulación intelectual	Media	Desv. Estandar
13.-Anima a remediar problemas generando pensamientos nuevos	3	,98
14.-Ayuda a reflexionar que los viejos problemas sirven de experiencias	3,29	,80
15.-Da razones para entender que todo problema tiene solución.	3,32	,68
16.-Anima a reflexionar en cómo se puede mejorar la práctica educativa.	3,35	,77
17.-Intenta aplicar la razón y la lógica en lugar de opiniones sin fundamento.	3,38	,70
18.-Estimula a los docentes y demás personal a desarrollar ideas transformadoras y creativas	3,35	,85
19.-Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas	3	1,04
20.-Anima a ser crítico y analítico	3,35	,85
21.-Motiva a hacer más de lo que un principio se pensaba hacer	3,29	,87
Total por dimensión	3,29	,82

De acuerdo a las respuestas de los docentes encuestados de la institución, la dimensión de estimulación intelectual que refleja el personal directivo de la UEA Nicolás Curiel Coutinho sigue una tendencia alta positiva, lo que indica que la muestra abordada considera que sus líderes tienen una habilidad para promocionar y fomentar la innovación en las tareas, el pensamiento crítico y la búsqueda de nuevas formas de hacer y cumplir las metas establecidas en la escuela. Los directivos son percibidos como personas que ayudan a mejorar desde el ejemplo y la reflexión, al tiempo que los

docentes se perciben en un alto número como apoyados y no sienten que le son impuestas las actividades (tabla 3).

Gráfico 3.



Fuente: Elaboración Propia (2017)

El gráfico 3, representa la distribución de frecuencia de puntajes respecto a la *estimulación intelectual*.

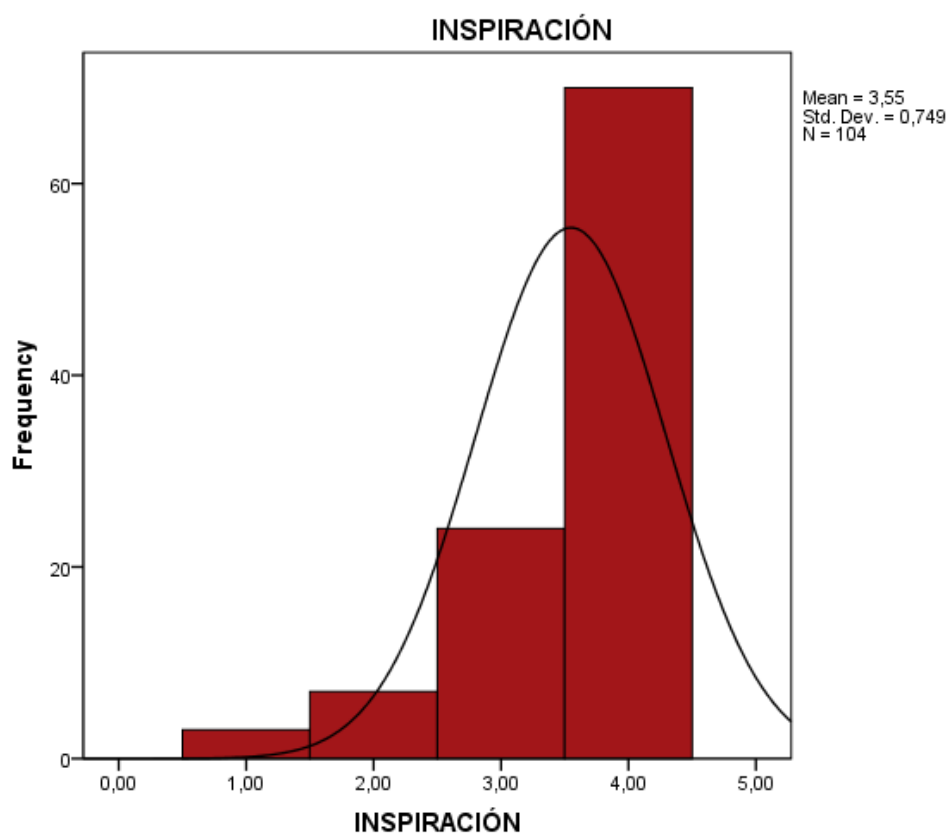
Tabla 4.

Dimensión: Inspiración

Dimensión: inspiración	Media	Desv. Estandar
22. El directivo está directamente implicado en los procesos importantes del Plantel.	3,68	,59
23.-El directivo se siente identificado con las necesidades de la Institución.	3,59	,66
24.- Confía en todo su personal para suscitar el logro de los objetivos en el Plantel.	3,38	,95
Total por dimensión	3,55	,73

La tabla 4, muestra el promedio de puntaje que la población de estudio registra respecto a la dimensión *inspiración*. Como se puede observar, la percepción de que *El directivo está directamente implicado en los procesos importantes del Plantel*, es la que presenta mayor promedio y menor desviación estándar.

Gráfico 4.



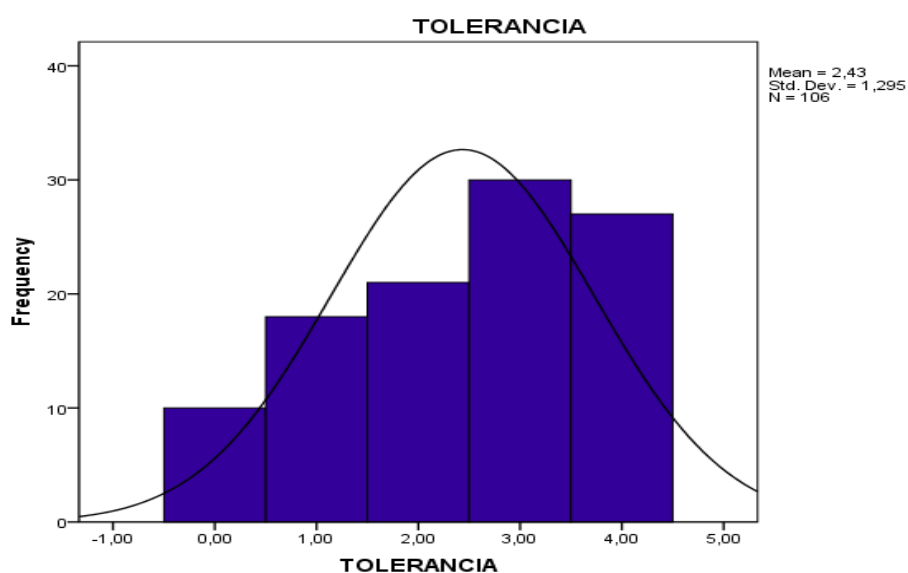
Fuente: Elaboración Propia (2017)

El diagrama anterior (gráfico 4), refleja como el personal encuestado percibe al directivo, altamente comprometido con la realidad de la institución, pendiente que los procesos que se llevan a cabo, y con la capacidad de delegar sobre estos aspectos administrativos con el cuerpo docente a su cargo.

Cuadro 5. Dimensión: Tolerancia

Dimensión: tolerancia	Media	Desv. Estandar
25.-Utiliza el sentido del humor para clarificar opiniones	2,56	1,21
26.-Usa el sentido del humor para solventar conflictos	2,41	1,37
27.-Usa el sentido del humor para hacer críticas constructivas	2,32	1,34
Total por dimensión	2,43	1,31

El cuadro 5, muestra que en la dimensión *tolerancia*, prevalece un mayor promedio en la percepción de que el directivo utiliza el sentido del humor para clarificar opiniones.

Gráfico 5.

Fuente: Elaboración Propia (2017)

El gráfico 5, correspondiente a la dimensión *tolerancia*, refleja que la capacidad que perciben del directivo para afrontar las dificultades y situaciones adversas en el espacio educativo es medianamente frecuente; dando muestras de respuestas que van desde el nunca hasta el siempre sobre los ítems. Esto muestra que consideran que hay buena forma de afrontar situaciones y frecuentemente hacen uso del humor como medio para abordar las situaciones adversas.

De acuerdo a lo anterior, podemos colocar los resultados consolidados por las 5 dimensiones descritas (tabla 6):

Tabla 6.
Estadístico descriptivo por dimensiones. Muestra de docentes.

Dimensiones	Media	Desv. Estandar
Carisma personalizante	3,39	0,75
Consideración individual	3,18	,92
Estimulación intelectual	3,29	,82
Inspiración	3,55	,73
Tolerancia psicológica	2,43	1,31

De acuerdo al cuadro anterior, la muestra encuestada mantiene una tendencia media alta en cuanto a su percepción del directivo sobre las dimensiones del liderazgo transformacional. Las dos dimensiones en las que los puntajes manifiestan diferencias de opiniones son en primer aspecto la referente a la tolerancia psicológica del directivo, y posteriormente a la consideración individual. En este sentido, puede interpretarse como dos puntos de mejora para los líderes a la hora dar una respuesta positiva a todo el colectivo docente que tienen a su cargo.

Conclusiones

La Unidad Educativa A “Nicolás Curiel Coutinho”, como organización educativa de innovación y cambios ha demostrado una búsqueda de sistemas de mejoras, y preparación del personal de base para responder a las demandas del sistema. Esta realidad, en conjunto con las características del equipo de líderes que asumen las puestos de supervisión en los últimos años; han permitido el espacio para analizar el liderazgo manifiesto de los docentes en los cargos de líderes directivos dentro de la institución. Todo a la luz de las dimensiones propuestas por Bass y Avolio, al desarrollar el constructo de liderazgo transformacional.

Los líderes de la institución son percibidos por los docentes de la institución, como personas que cumplen de forma media alta los aspectos característicos de todo líder transformacional. Esta situación favorece el desarrollo de la institución a la luz del trabajo por el bien de todo el sistema humano de la misma. Este análisis ha permitido

entender como los miembros de la institución enfatizan el sentirse bien, el crecimiento y el compromiso personal con la empresa que representan; siendo esto promovido por el personal que tiene como directivos.

Referencias

- Bass, B. y Avolio, B. (2006). Manual for the multifactor leadership questionnaire. Palo Alto. California. Estados Unidos de América: Consulting Psychologist Press.
- Bracho, O., García, J. y Jiménez, E. (2012). Factores De Liderazgo Transformacional En Contralorías Municipales del Estado Zulia. *COEPTUM*. 3(2).
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Herper & Row.
- Conger, J. y Riggio, R. (2007). *The practice of leadership. Developing the next generation of leaders*. EEUU: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Cristancho, F. (2015). *La importancia de la honestidad en la cultura organizacional*. Recuperado de: <http://blog.acsendo.com/la-importancia-de-la-honestidad-en-la-cultura-organizacional/>
- Garassini, M. E. y Padrón, V. C. (2004). Experiencias de uso de las TICs en la educación preescolar en Venezuela. *Anales de la Universidad Metropolitana*. 4(1), 221-239.
- Gómez, D. y Prowesk, K. (2011). Características de la cultura organizacional y comunicación interna en una comercializadora de lácteos de Cali. *Pensamiento Psicológico*. 9, (17), 57-68.
- Gudiño, M. y Vilorio, N. (2010). Desempeño gerencial en las instituciones de la AVEC del Municipio Boconó. *Telos*, 12 (1), 43-62.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ª Edición). México: McGraw-Hill.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2,(1). Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Murray, S. y Larry, S. (2009). *Estadística*. [4ta Edición]. México, D. F.: Mc Graw Hill.

- Reyes-González, D. y García Cartagena, Y. (2014). Desarrollo de habilidades científicas en la formación inicial de profesores de ciencias y Matemáticas. *Educ.* 17(2), 271-285. Doi. 10.5294/edu.2014.17.2.4
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *Revista UNlrevista*. 1(3), 1-12.

Artículos Estudiantiles

El desarrollo de la noción de cambio histórico en el primer ciclo de educación primaria

Sandi Yazmin Arellano-Huerta¹

¹Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Correo electrónico: yazminare2710@gmail.com

Resumen

El Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 2011 señalan que la enseñanza de la Historia se debe comenzar a desarrollarse a partir de la noción de cambio, la cual permite entender la relación que existe entre los acontecimientos. El favorecimiento de esta noción, debe abordarse desde el primer ciclo de Educación Primaria, a fin de contribuir a la valoración de vivencias personales, familiares y sociales que darán herramientas para posteriormente valorar todos aquellos acontecimientos históricos que han marcado la Historia de nuestro país.

Para que los niños logren formar hipótesis, razonar y buscar pruebas, es necesario llevar a cabo una enseñanza de forma gradual para así perfeccionar su comprensión de conceptos y entender que somos sociedades históricas y que, sin esta asignatura los seres humanos seríamos extraordinariamente más pobres al desconocer nuestros orígenes, además debemos buscar motivar más la reflexión sobre el qué, para qué, con qué y cómo enseñar la Historia en el aula, para que ésta trascienda y deje de ser vista como una materia más en el currículo escolar.

Palabras claves: Cambio Histórico, Historia, Educación Primaria.

The development of the notion of historical change in first cycle of primary education

Abstract

The Basic Education Plan and Programs 2011 indicate that the teaching of History should begin to develop from the notion of change, which allows understanding the relationship that exists between events. The favoring of the notion of change, must be addressed from the first cycle of Primary Education, in order to contribute to the

assessment of personal, family and social experiences that will give the tools to read the text that the history of the country.

For children to succeed in forcing hypotheses, reasoning and searching for evidence, it is necessary to carry out a teaching gradually in order to perfect their understanding of concepts and understand that we are historical societies and that, without this assignment, human beings are extremely poorer ignore our origins, must also seek to motivate more reflection on what, what for, with what and how to teach history in the classroom, what is transcended and how it can be seen as one more subject in the curriculum.

Key words: Historical Change, history, elementary school.

Introducción

Todo lo relacionado a la asignatura de Historia ofrece mayores posibilidades para la educación infantil; por lo tanto, debe ser respetada y enseñada correctamente en las aulas. Sin embargo, a causa del mal uso efectivo de tiempo que se le destina a ésta y la inadecuada forma de enseñanza, ha ocasionado una pérdida de interés, curiosidad y motivación. Los alumnos requieren comprender lo que acontece en el mundo en que viven, conocer el porqué de sus constantes cambios y sus diversos problemas sociales, políticos, económicos y culturales, para ello es necesario voltear la mirada al pasado para encontrar respuestas.

Generalmente, los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado; no obstante, es importante hacerles notar que el presente es producto de un pasado. Sumado a lo expuesto, la enseñanza de la Historia adquiere relevancia; debido a que, aporta conocimientos, da respuestas a las interrogantes del mundo actual, desarrolla habilidades y valores que facilitan la búsqueda.

Es evidente que la Historia presenta una complejidad conceptual y procedimental; por lo tanto, es fundamental que exista una graduación de nociones históricas que integren a su vez el aprendizaje de las nociones de tiempo histórico a experiencias concretas y cercanas al alumno. Con base en lo ya mencionado, el Programa de Estudios 2011 de 1° y 2° grado, centran su enfoque didáctico en el desarrollo de conocimientos referentes a los componentes sociales del lugar donde

viven, todo esto apoyado de la noción de cambio, pues a partir de ésta el alumno empieza a valorar algunos acontecimientos sociales como base de su identidad. Permitiendo de igual forma, la reflexión sobre los cambios y permanencias de su familia, escuela y el lugar donde habitan a través del tiempo.

La enseñanza de la historia

Para poder hablar sobre la enseñanza de la Historia es necesario definir ¿Qué es enseñanza? y ¿Qué es Historia? Para Cousine (2014), el acto de enseñar consiste en “presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen” (p. 1). En otras palabras, la enseñanza es una actividad que el docente tiene a su cargo y la cual le demanda poner en práctica diversas técnicas, medios y recursos, siendo estos el apoyo para que sus alumnos amplíen sus bagajes de saberes.

Por su parte Lima, Bonilla & Arista (2010) señalan que la Historia es la única ciencia que “estudia las transformaciones que experimentan las sociedades a lo largo del tiempo y que no posee verdades absolutas ya que sus explicaciones están sujetas a nuevos hallazgos o explicaciones, puesto que el conocimiento histórico está en constante revisión” (p. 3). Además, es la única ciencia que permite comprender los sucesos del pasado con la finalidad de vislumbrar el futuro.

Luego de definir el concepto clave dentro de este apartado sería conveniente preguntarse ¿cómo ha sido la enseñanza de la Historia a lo largo del tiempo? Si bien es cierto, al escuchar esta pregunta lo primero que viene a la mente es la memorización de fechas, personajes, lugares e ideas sin ningún orden ni concierto, como aquel cajón donde guardamos un montón de cosas desordenadas, sin ninguna relación y, por tanto, sin ninguna utilidad.

La Historia en años atrás era utilizada únicamente para avivar los sentimientos nacionales, despertar el sentido patriótico; sin embargo, todo esto ha perdido vigencia; puesto que, se ha optado por una Historia en la cual se promueva el análisis crítico de las sociedades con la intención de formar a personas con la capacidad para tener un criterio propio sobre los problemas sociales de nuestro presente. Por esta razón, la Historia es una asignatura que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general, entendiendo que esta no debe percibirse como un compendio de

conocimientos acabados, sino como una aproximación a la construcción de nuevos saberes.

El aprendizaje de la Historia resulta complicado debido a las formas de enseñanza que han llevado a la creencia casi generalizada entre los alumnos acerca de que esta asignatura solamente trata de una narración en donde existen héroes y villanos; dado que, los docentes recurren a la exposición como técnica preferida de enseñanza, ocasionando así aburrimiento en el escolar, el sinsentido y la incomprensión de los hechos históricos.

Para crear una nueva forma de enseñanza de la Historia es necesario saber que el propósito de esta no es la transmisión de conocimientos sobre personajes ilustres del pasado, sino la herramienta que ayuda a comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro.

Nuestra sociedad contemporánea exhorta a adquirir una enseñanza en donde se motive a la discusión sobre los problemas actuales, confrontar puntos de vista y a darle solución a las situaciones actuales. Además, incita a abandonar la idea del docente como transmisor de información con un sentido coercitivo sobre conocimientos del pasado que nada les dicen.

Ahora bien ¿por qué es importante enseñar Historia de manera diferente? Es necesario que esta asignatura se enseñe acorde al plan y programas de estudio de acuerdo con el grado que se atienda; dado que, es la única que ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno social o político actual mediante el análisis. Además de favorecer un criterio y una visión crítica del presente, lo cual ayuda al hombre a desarrollar una comprensión de su devenir.

La enseñanza de la Historia requiere de un cambio radical en donde se priorice el cuestionamiento, desarrollo de habilidades cognitivas y construcción de propios conocimientos, no olvidando el fortalecimiento de actitudes solidarias y de valores en el ámbito personal y social.

Cambio histórico

¿Por qué hablar de cambio histórico? El Programa de Estudios de segundo grado de Educación Primaria, específicamente en la asignatura de Exploración de la naturaleza y la sociedad se orienta en sentar las bases para el desarrollo del tiempo

histórico, de la formación científica básica y del estudio del espacio geográfico, ya que en estos grados la Historia aún no se trabaja como tal.

El Programa de estudios 2011 de segundo grado señala que la percepción del cambio y el uso de convenciones e instrumentos relacionados con la medición del tiempo, permite al alumno tener referentes básicos que seguirá empleando a lo largo de su trayectoria escolar para ordenar cronológicamente el pasado y empezar a valorar algunos acontecimientos de su Historia familiar y social como la base de su identidad y del cuidado del patrimonio (P. 102).

El Programa de estudios destaca que es imposible trabajar el tiempo histórico en los primeros años de educación primaria; por lo tanto, recomienda favorecer este gran concepto a través de la noción de cambio, la cual es la base para la construcción de nuevos conocimientos referentes a la enseñanza de la Historia. En los primeros grados se trata todo lo referente a la Historia personal y familiar; por lo que, la adquisición de conceptos temporales debe partir de la experiencia del propio alumno. Para ello, su historia personal, la historia de su familia u otros elementos historiables próximos y concretos resultan eficientes para la construcción de nuevos aprendizajes.

El cambio histórico procede del tiempo histórico e implica el asentamiento de una secuencia cronológica espacio-temporal, en donde el que aprende tiene que crear modelos de sus propias experiencias, relacionar causa-efecto, secuenciar, ordenar, entre otros aspectos. A corta edad, se debe comenzar a distinguir entre el pasado y el presente de sus propias vidas, familias, entorno y objetos, no dejando de lado la utilización de palabras como tiempo, ayer, antiguo, pasado, ahora y después.

Para dar aún más sustento a lo ya mencionado Feliu, M. y Hernández, F. (2011) afirman que existen “conceptos relativos al tiempo como el cambio en el cual hay elemento y situaciones que se transforman en determinados ritmos temporales, los cuales deben de plantearse de manera sistemática y ordenada” (p. 21).

Si bien, a lo largo del tiempo han surgido objetos, artefactos, personas, ideas, construcciones, organizaciones, países, paisajes, entre otras cosas que cambian a mayor o menor velocidad o incluso, hay elementos que cambian poco o simplemente no cambian.

En las aulas es pertinente asociar la noción de tiempo histórico con la de cambio formulando cuestiones como: ¿qué cambia?, ¿cómo?, ¿qué cosas

permanecieron?, entre otras. Estas preguntas orientan la comprensión no sólo de los cambios, sino de sus ritmos, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos; debido a que, no sólo hay progreso sino también existen retrocesos.

En el primer ciclo de Educación primaria los alumnos aprenden a identificar situaciones de cambio a partir de la observación sistemática de los más diversos fenómenos como es su crecimiento y transformación, lo cual les permite constatar cuáles son los aspectos que cambian a mayor velocidad y los que permanecen o cambian muy lentamente. Durante los primeros años de vida, los alumnos se dan cuenta de que en su persona existen elementos que cambian como es su crecimiento, el cual pueden observar a través de fotografías, además se darán cuenta de que no todo cambia como es su nombre.

Los alumnos desde corta edad se plantean cómo son, cómo eran y cómo se imaginan que serán en el futuro, la ropa, los hogares o cómo se comunicarán las personas y por qué hay cambios. Para favorecer esto, el docente debe de seleccionar los contenidos y la forma en la que los abordará, considerando los recursos y la edad del grupo que atiende. Comúnmente los alumnos al escuchar hablar sobre cambio, piensan que estos son siempre positivos; dado a que, aún no cuentan con el intelectual necesario para reflexionar sobre el impacto que han tenido estas transformaciones en la sociedad.

La noción de cambio ayuda a los menores a comprender lo que acontece en el mundo en que viven, a conocer el porqué de sus constantes cambios y sus diversos problemas sociales, políticos, económicos y culturales. Generalmente los alumnos, piensan que el presente es el único que tiene significado; sin embargo, es importante hacer notar que el presente es producto de un pasado y por ello, la enseñanza de todo lo referente a la Historia adquiere relevancia, al aportar los conocimientos, desarrollar habilidades y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual.

Aspectos cognitivos

Dentro del terreno educativo, es fundamental considerar que aun cuando los alumnos más pequeños han internalizado sus estructuras temporales básicas, como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y de estar en

casa, requieren esfuerzo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para mensurar procesos de larga duración.

Si bien, es recomendable que las nociones del antes y después; del primero y el segundo, del ahora, el ayer o el mañana sean adquiridas lo antes posible, en edades tempranas de forma rigurosa y clara.

La Universidad de Murcia (como se citó en Piaget, J., 1956), menciona que existe una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido, que también se han interpretado como tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico, los cuales consisten en lo siguiente:

Primer estadio: tiempo vivido (Etapa preoperatoria 2-7 años). No hay una diferenciación nítida acerca del orden temporal (antes, ahora, después), la posición de los hechos (simultaneidad, alternancia, sucesión) ni en las duraciones. El tiempo es referido únicamente a su experiencia personal.

Segundo estadio: tiempo percibido (Etapa operaciones concretas 7-11 años). Comienza la identificación de ritmos (regularidad, lentitud/rapidez), duraciones y sucesión (orden y organización temporal). Los alumnos son capaces de describir acontecimientos históricos, sin poder ir más allá de estas informaciones.

Tercer estadio: tiempo concebido (Etapa operaciones formales 11-12 años). En esta fase de asentamiento de la percepción del orden, organización, sucesión y duración e inicio de la evolución del razonamiento abstracto y del desarrollo de la idea de causalidad. Los alumnos son capaces de realizar inferencias, elaborar hipótesis en cuanto a la causalidad y la motivación de los actores.

Por su parte Tlaseca, M. (1997) destaca que la enseñanza de la Historia en alumnos de 6-8 años de edad es fundamental la estructuración lógica, la cual consiste en articular los contenidos históricos entre sí, adaptándolo a su pensamiento, interés y propia Historia para llegar posteriormente a la de nuestro país. De igual forma, afirma que los alumnos potencializarán su capacidad de análisis a través experiencias de aprendizaje y de acuerdo con sus procesos de maduración; por lo tanto, sus primeras nociones acerca del tiempo y espacio son inestables ya que comienzan a entender el pasado, presente y futuro.

El docente y la enseñanza

Para Pluckrose (2002), enseñar supone una intención en la que el docente busca que los alumnos como individuos reflexivos se preocupen por los demás, sean responsables y que sobre todo adquieran conocimientos, conceptos, ideas y destrezas.

Es necesario preguntarse ¿Cuál es el papel del docente dentro de la enseñanza? A lo largo del tiempo se ha visto al docente como un transmisor de conocimientos y no como un facilitador de los mismos. En relación a lo ya mencionado González (s.f.), indica que los docentes continúan efectuando su labor con un enfoque meramente escolástico, en el cual el alumno es un ser pasivo que únicamente asiste a la escuela a recibir los conocimientos que el docente tendrá que darle, conocimientos que se presentan como algo acabado, sin opción a réplica, además de que rara vez la actividad desarrollada, trasciende fuera de los muros del salón de clase, siendo también notorio el hecho de que se confunde el término actividad con el activismo, porque si bien es cierto que el alumno realiza ciertas actividades (p. 12).

Ante lo ya citado, los docentes deben de conseguir que sus alumnos se sitúen frente a la Historia y no frente al libro; puesto que, se trata de aprender no de almacenar conocimientos sin fin alguno. Asimismo, se tiene que erradicar la idea de que los alumnos son hojas en blanco en donde hay que escribir olvidando los conocimientos que ya poseen. Otro desacierto, es el abordar contenidos presuponiendo que los alumnos ya saben de qué se les está hablando, dando por hecho que todos entienden lo mismo y saben a qué nos referimos.

El papel del docente va más allá de lo que creemos, pues debe ser un intelectual preparado para responder ante la incertidumbre de su grupo, además su labor consiste en decidir qué actividades aplicar, cómo y con qué intención. El conocimiento histórico del docente sobre la asignatura y su práctica tienen un profundo impacto en lo que enseñan y en la forma de hacerlo.

Reflexiones finales

Luego de analizar la forma en la que se ha conceptualizado la asignatura de Historia a lo largo del tiempo y lo que los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria deben saber respecto a esta, se puede asumir que a edad temprana los infantes aun no son capaces de fundamentar sus afirmaciones, además de presentar

dificultades para ordenar lo que sucedió antes y lo que está sucediendo, ellos únicamente se guían por situaciones conocidas o muy concretas. En los primeros años de vida, carecen de una estructura lógica-formal y piensan de acuerdo con lo que perciben y se forman razonamientos que varían respecto al razonamiento del adulto.

En esta etapa de desarrollo el pensamiento del alumno es concreto, él necesita ver para creer, es fundamental presentarle objetos de estudio que pueda manipular y conocer. Es por esto, que se recomienda partir de las experiencias para así posibilitar una transición del conocimiento histórico cotidiano al conocimiento formal. Este cambio significa darle al infante elementos históricos para profundizar en la comprensión del cambio.

Todos los alumnos traen sus propias experiencias, las cuales se enriquecen con los demás al interactuar al paso del tiempo; por lo tanto, es necesario dejar de verlos como seres sin conocimiento propio y comenzar a valorar, respetar y aceptar sus manifestaciones para ayudarlos a estructurar y alcanzar niveles más desarrollados de conceptualización que les ayudarán a mejorar sus conocimientos posteriormente en la asignatura de Historia.

Referencias

- Cousine, R. (2014). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8 (8), pp. 1-5. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Graó.
- González, M. T. (s. f). *La Enseñanza de la Historia en la Educación Básica*. Recuperado de <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/LA%20ENSE%20C3%91ANZA%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>
- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*. 36, pp. 1-16. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>
- Piaget, J. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan, P.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata, S. L.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: Comisión Nacional de Libros de texto gratuito.

SEP. (2011). *Programas de estudios 2011. Guía para el maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tlaseca, M. E. (1997). *Reflexiones. Saberes y propuestas de maestros sobre la enseñanza de la Historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad de Murcia. (s. f). El tiempo histórico en la didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://ocw.um.es/cc.-sociales/espacio-y-tiempo-en-la-didactica-de-las-ciencias/documentacion-asignatura/tema-4.-2012-2013.-ocw.pdf>

Instrucciones para los autores

Políticas de la revista

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

Tipos de trabajos para publicarse

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por derecho de copia (copyright), por ejemplo, figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

Transmisión de derechos de autor

Los autores de los artículos publicados en esta revista no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

Acceso a la revista

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015..pdf>

Normas para el envío de artículos

El envío será vía correo electrónico al email: riifeduc@gmail.com. Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guion), afiliación

institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: riifeduc@gmail.com.