



Revista

RELEP

Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

Coordinadora del número
María Guadalupe Gamas Ocaña

Directores editoriales
Nuria Peña Ahumada
Oscar C. Aguilar Rascón
Rafael Posada Velázquez

Vol 1 (2): Enero, 2019
ISSN: 2594-2913

Revista RELEP Educación y pedagogía en Latinoamérica

ISSN: 2594-2913

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01

© Invepy y Asociados S.C., (2017)

® iQuatro Editores

Consejo editorial

Dirección general

Rafael Posada Velázquez

Nuria B. Peña Ahumada

Oscar C. Aguilar Rascón

Editor académico del número

Irma Ramírez Vaquera

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Berenice Mejía Ávila

Gestión Editorial

Alondra Díaz Sánchez

Editor técnico

Andrea Soledad Dimas Ávila

Webmaster

Diego Rios Rojo

Atención a clientes

Isela Rivera Yañez

Entidad Editora

Invepy y asociados S.C.

Prol. Independencia, 48-A Col. Santa Rosa Jáuregui, Querétaro, México C.P. 76220

+52 (1442) 409 2049

Correo electrónico: contacto@redesla.net

Página web: <http://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/about>

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista contacto@redesla.net y a los autores.

Los editores autorizan la reproducción de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referenciación bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita del director-editor y su omisión inducirá las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y el derecho de autor.



Directores generales de la revista

Rafael Posada Velázquez – Universidad de Celaya / Universidad Tecnológica de San Juan del Río
Nuria B. Peña Ahumada – Universidad de Celaya / Universidad Tecnológica de San Juan del Río
Oscar C. Aguilar Rascón – Universidad de Celaya / Universidad Tecnológica de San Juan del Río

Consejeros académicos

Roberto Hernández Sampieri – Universidad de Celaya - México

Comité científico

Alejandra Fernández Hernández – Universidad Politécnica del Estado de Morelos
Bertha Silva Narvaste - Universidad Alas Peruanas - Perú
Christian Paulina Mendoza Torres – Universidad Tecnológica Laja Bajío
José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad Tecnológica Equinoccial Sede Santo Domingo
Laura Lorena Ballesteros Medina – Instituto Tecnológico de Piedras Negras
Liliana De Jesús Gordillo Benavente – Universidad Politécnica de Tulancingo
María del Carmen Gómez Chagoya – Universidad Autónoma del Estado de México - México
María Teresa Ramírez Garzón – Universidad de La Salle - Colombia
Martha Anayancin Coronado Granados - Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez
Nicolás Salvador Beltramino Lo Vecchio – Universidad Nacional de Villa María - Argentina
Oscar Javier Zambrano Valdivieso – Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO - Colombia
Orlando Walfrido Gutiérrez Castillo – Universidad Autónoma de Coahuila - México
Patricia del Carmen Mendoza García – Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato
Wilken Rodríguez Escobar - Universidad Militar Nueva Granada – Colombia
Zoraida Blancas Olvera – Universidad Politécnica de Francisco I. Madero

Coordinador del número

María Guadalupe Gamas Ocaña

REVISTA RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Cuerpo editorial

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@redesla.net

Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@redesla.net

Dr. Rafael Posada Velázquez – rposadav@redesla.net

<http://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/about>

ESTUDIOS EN LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Volumen 1

Enero – Abril 2019 | No.2

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de RELEP EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| NOTA EDITORIAL..... | 6 |
| NOTA EDITORIAL DEL NÚMERO | 7 |
| ARTÍCULO 1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA (CAA) EN UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA. | 9 |
| ARTÍCULO 2. ESCUELA Y CONFLICTO CULTURAL. REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA EN TLAHUITOLTEPEC, MIXE, OAXACA..... | 20 |
| ARTÍCULO 3. IMPACTO DE LAS GUÍAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA. | 34 |
| ARTÍCULO 4. EL PAPEL DE INTERNET Y REDES SOCIALES SOBRE LA PREPARACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL, Y EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE AGRONEGOCIOS DEL CUCIENEGA – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. | 44 |

Nota editorial

Es una publicación arbitrada por especialistas reconocidos en el ámbito académico, dedicada a divulgar trabajos originales que presentan resultados de estudios e investigaciones en las áreas educación y pedagogía.

**Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar
Rascón Dr. Rafael Posada Velázque**

Nota editorial del número

REVISTA RELEP EDUCACIÓN Y PEDEGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Zapatero a tus zapatos, dicho popular que data del siglo I y que hasta la fecha se retoma hasta con un dejo de ironía, lo cierto es que su origen encierra mucha astucia y exigencia extrema en el trabajo que se realiza en el devenir cotidiano, es así así como un pintor griego llamado Apeles, solía prestar atención de las críticas y comentarios que hacían los transeúntes que pasaban viendo sus obras, desde luego, las retomaba y de ser posible hacia los ajustes a sus obras en la medida de lo posible.

Lo importante de este pasaje histórico, fue que no todos los comentarios eran pertinentes desde la óptica del pintor, por lo que después de una experiencia con un zapatero que solía hacer críticas constantes al mismo cuadro, decidió poner fin y el pintor creó la frase: Zapatero a tus zapatos, dando a entender que cada quien en lo suyo, en lo que sabe, domina, labora y comprende. No cabe duda que opinar y proponer alternativas sobre algo que no se ha experimentado, puede ser contradictorio y hasta cierto punto riesgoso.

A nuestro entender la investigación de los procesos educativos, le corresponde directamente a los docentes, pues son los que viven diariamente las experiencias en los centros escolares y particularmente tienen el termómetro de la pertinencia de los programas formativos de los cursos que imparten; la investigación pareciera ser un tanto laboriosa y hasta sin razón, pero no cabe duda que si hacemos el tendido de todas las indagaciones en redes particulares como en la que tiene en sus manos, comprenderemos que no únicamente nosotros somos los que vivimos estas experiencias, también en otras áreas geográficas padecen las mismas problemáticas.

Pero... vale la pena saber... ¿De qué manera otros profesionales de la educación se han topado con una problemática educativa en particular? ¿Cómo y de qué manera han buscado solucionarla? ¿Qué les ha funcionado y qué no? Particularmente a quiénes se ha involucrado, en fin, estas y muchas interrogantes más se pueden esclarecer cuando se lleva una sistematización del proceso formativo en cualquier nivel educativo y que muy probablemente esté experimentado en mi grupo, escuela, zona escolar o educación media y superior, qué cuidados debo tener para no empezar de nuevo sobre ese algo que ya otros se percataron y me antecedieron en propuestas de solución. Desde luego que no se trata de repetir historias,

más bien se vale considerar los caminos andados y contextualizarlos a las necesidades reales y particulares para abrir nuevas experiencias e investigaciones que permitan avanzar y no sólo apalear los problemas educativos.

Docentes replicando y multiplicando programas de formación sin aportar sus experiencias, equivale a evadir sus resultados y a no atender lo que realmente debiera ser en este mundo de grandes avances tecnológicos y ante la crisis de valores que actualmente vivimos, los Estados Unidos Mexicanos, requieren de grandes experiencias y resultados pedagógicos, requiere de docentes propositivos, que asuman retos y los encaren con base a la investigación científica.

Hoy por hoy, urge que el investigador de la educación sea el mismo docente, que mire sus resultados con sentido crítico, analítico y reflexivo, que pugne por una evaluación e investigación de carácter formativo, para que lo ayude ser mejor profesionista, mejor persona y mejor ciudadano, dispuesto a contribuir con sus resultados de los cuales sólo él y nadie más es el responsable de los logros de sus estudiantes.

Así que: Zapatero a sus zapatos.

Dra. María Guadalupe Gamas Ocaña

Artículo 1. Propiedades psicométricas del cuestionario de autoeficacia académica (CAA) en universitarios del área de la actividad física.

Flores Rico, Francisco Javier; Ordoñez Bencomo, Edgar Francisco; Medina López, Héctor Luis; Santos Sambrano, Gilberto
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

Para comprender los aspectos cognitivos y afectivos depende en gran medida por el gran interés que le imprimen las instancias educativas al ofrecer estrategias didácticas que permita alcanzar el máximo de los conocimientos, pero sin duda alguna, la participación decidida del estudiante será determinante en su proceso de enseñanza aprendizaje favoreciendo en gran medida sus competencias académicas como parte elemental y coadyuvar su desarrollo profesional e integral. En el apartado de la Psicología educativa, los aspectos de autoeficacia y ansiedad por el simple hecho de su definición muestra un sentido controversial en el sujeto al no identificar puntualmente el estado del comportamiento que deriva dicha actitud. Esto ha generado importantes avances de investigación que contribuyan a elevar sustancialmente los métodos de enseñanza que se requiere en la actualidad.

Palabras clave

Autoeficacia académica, Autopercepción, Aspectos cognitivos y afectivos, Competencias académicas

Abstract

To understand the cognitive and affective aspects depends to a great extent on the great interest that the educational institutions print when offering didactic strategies that allow to reach the maximum of the knowledge but without doubt, the participation Determined by the student will be decisive in their teaching learning process by favoring to a large extent their academic competencies as an elementary part and to contribute to their professional and integral development. In the section of the educational psychology, the aspects of self-efficacy and anxiety by the simple fact of its definition show a controversial sense in the subject by not identifying punctually the state of the behavior that derives this attitude. This has generated important research advances that contribute to substantially elevating the teaching methods currently required.

Keywords

Academic self-efficacy, self-perception, cognitive and affective aspects, academic competencies

Introducción

En la historia de la humanidad se ha observado cambios y avances en los conocimientos, actitudes y creencias conforme pasa el tiempo, estos avances siempre están impulsados por motivaciones externas e internas de estas motivaciones van en base a metas que se pretenden alcanzar.

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las

acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha auto percepción, denominada auto eficacia, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. En definitiva, las creencias de auto eficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Prieto, 2003).

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamientos que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral. En el área de la psicología educativa específicamente, los constructos auto eficacia y ansiedad han recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Prieto, 2003).

La investigación empírica ha demostrado ampliamente que la auto eficacia resulta ser más predictiva del rendimiento académico que otras variables cognitivas (Bandura, 1982), también que logra predecir el éxito posterior (Bandura, 1997; Pajares y Schunk, 2001) y que es un importante mediador cognitivo de competencia y rendimiento (Valiante, 2000) en cuanto favorece los procesos cognoscitivos (Pintrich y De Groot, 1990).

El comportamiento de las personas, según Bandura (1997), puede ser mejor predicho por las creencias que los individuos tienen acerca de sus propias capacidades que por lo que en verdad pueden hacer, puesto que estas percepciones contribuyen a delinear qué es lo que las personas

hacen con las habilidades y el conocimiento que poseen (Pajares y Schunk 2001).

Esto se tomó como base para la validación de un instrumento de auto reporté para medir la auto eficacia académica en estudiantes universitarios y poder medir como se sienten que es su desempeño académico, esperan con esto aportar un estudio de calidad para una mejora en el actuar docente.

Objetivo de estudio

Este proyecto es fundamentalmente un estudio de validación de un instrumento de auto reporte para medir la autoeficacia académica percibida en universitarios.

El presente estudio contribuye pues a aportar evidencias y datos que propician la intervención educativa dentro de una perspectiva educativa de atención a la diversidad en el aula.

En consecuencia, esta investigación pretende, como investigación aplicada, aportar información que se traduzca en una práctica educativa de mayor calidad en el contexto de atención a la diversidad; contribuyendo al saber pedagógico en el esclarecimiento de los factores que conforman un modelo de desarrollo humano integral; bajo la premisa de que los esfuerzos educativos deben enfocarse hacia el aumento los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima y el auto concepto, lo que a su vez favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y en general la forma particular de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten (Bandura, 1986; Roa,1990).

Marco teórico

Hoy en día se puede encontrar una cantidad muy amplia de publicaciones que hablan acerca de la psicología cognitiva que se puede derivar en una

serie de paradigmas teóricos en ocasiones contrapuestos entre sí, pero que centran su estudio en la importancia en los fenómenos que ocurren en la mente de las personas, concibiendo a estas como un operador activo, como un regulador entre la transición entre el estímulo y la respuesta (Fabián O. Olaz. Quien cita a Fernández Álvarez, 1997).

Tal como afirma Fernández Álvarez (1997), uno de los instrumentos que contribuyó al desarrollo del cognoscitividad fue la renovación tecnológica: “una de las transformaciones más brutales a que se vio expuesta la humanidad por obra de su propia evolución”. La cibernética, la informática y el incesante despliegue de la tecnología computacional plantearon nuevas reglas en todos los ámbitos de la vida, afectando directamente a los órdenes de la cultura. Debido a estos cambios apareció el paradigma del procesamiento de la información en el cual se trataba de comparar la forma en que el ser humano procesaba la información con la forma en que las computadoras realizan sus operaciones secuencialmente, tal como menciona Fernández Álvarez (1997): “ No cabe duda de que, en un primer momento, la psicología cognitiva se abrió paso junto a la gigantesca promesa de descubrimiento que supuso el hallazgo de ciertas semejanzas entre el cerebro y la computadora”.

Sin embargo, al poco tiempo fue evidente que este paradigma no era suficiente para explicar el comportamiento humano, ya que las personas, a diferencia de las máquinas, tienen conductas que no provienen del pensamiento lineal y la información que los individuos utilizan para tomar decisiones provienen en parte del ambiente social. Como menciona Fabián O. Olaz. (2001) La teoría Social Cognitiva de Albert Bandura propone un modelo del comportamiento humano que destaca el rol de las creencias autorreferentes, rechazando

la indiferencia conductista hacia los procesos internos. En esta perspectiva, los individuos van a ser vistos como proactivos y auto reguladores de su conducta más que como reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas (Valiante, 2000).

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio 1527 sujetos, 751 mujeres y 776 hombres todos estudiantes universitarios de México. La edad de los sujetos fluctuó entre los 18 y 36 años, con una media de 20.78 y una desviación estándar de 2.45 años.

La muestra fue aleatoriamente dividida en dos partes utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 18.0; con el fin de realizar estudios paralelos que permitieran corroborar y verificar los resultados obtenidos (validación cruzada).

La primera mitad (submuestra 1) quedo constituida por 734 sujetos; 357 mujeres y 377 hombres. Las edades fluctúan entre los 18 y 33 años, con una media de 20.66 y una desviación estándar de 2.25 años.

La segunda mitad (submuestra 2) quedo compuesta por 793 sujetos; 394 mujeres y 399 hombres. Las edades fluctúan entre los 18 y 36 años, con una media de 20.89 y una desviación estándar de 2.62 años.

Instrumento

Cuestionario de autoeficacia académica (CAA), es una encuesta tipo Likert, asistida por computadora, de 19 ítems relacionados con conductas académicas; donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 10, que tan capaz se siente, que tanto interés tiene y si se esfuerza en cambiar que tan capaz sería en cada uno de los aspectos propuestos. Se eligió este tipo de

encuesta por ser fácil de construir y de aplicar; además, de proporcionar una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide; en este caso autoeficacia (Nunnally y Bernstein, 1995; Raviolo et al., 2010).

Aun cuando cada sujeto respondió a los 19 ítems del instrumento en tres escenarios distintos: Escenario de capacidad percibida, respondiendo en el contexto: que tan capaz me siento para. Escenario de interés en ser capaz, respondiendo en el contexto: que tanto interés tengo en ser capaz de. Escenario de cambio en ser capaz de, respondiendo en el contexto: si me esfuerzo en cambiar, que tan capaz sería para. En el análisis psicométrico solo se utilizaron las respuestas al primer escenario.

Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio a los alumnos de las licenciaturas que se ofrecen en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física (FCCF) de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Los que aceptaron participar firmaron la carta de aceptación correspondiente. Luego se aplicó el instrumento, antes descrito, por medio de una computadora personal (módulo administrador del instrumento del editor de escalas de ejecución típica), en una sesión de aproximadamente 30 minutos; en los laboratorios o centros de cómputo de la FCCF. Al inicio de cada sesión se hizo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación y de cómo acceder al instrumento. Se les solicitó la máxima sinceridad y se les garantizó la confidencialidad de los datos que se obtuvieran. Las instrucciones de cómo responder se encontraban en las primeras pantallas; antes del primer reactivo del instrumento. Al término de la sesión se les agradeció su participación.

Una vez aplicado el instrumento se procedió a recopilar los resultados por medio del módulo

Propiedades psicométricas del cuestionario de autoeficacia académica (CAA) en universitarios del área de la actividad física

generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (ver Apéndice B).

Por último, los resultados obtenidos, se analizaron mediante el paquete SPSS 18.0

Hipótesis

El auto reporte de auto eficacia académica favorecerá a potenciar el desarrollo humano de los alumnos universitarios en un marco de reconocimiento de atención a la diversidad que conduzca a una educación superior de calidad.

Análisis de datos

El análisis psicométrico se realizó en dos etapas: 1) análisis factorial exploratorio y 2) análisis factorial confirmatorio y de invariancia factorial; con el fin de obtener una prueba que presente las mejores propiedades para la conformación de los puntajes de auto eficacia en conductas académicas en universitarios de ciencias sociales.

El primer paso del análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario consistió en calcular los índices de discriminación de cada ítem. Para luego eliminar de la escala aquellos que obtienen un índice de discriminación por debajo de .35.

Luego, para determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre los ítems del instrumento (con buena discriminación), se realizaron sendos análisis factoriales exploratorios con las submuestras 1 y 2, a partir del método de máxima verosimilitud, tomando como base el criterio de Kaiser-Guttman (Costello y Osborne, 2005), además de que para garantizar una adecuada representación de las variables (ítems), solo se conservaron aquéllos cuya comunalidad inicial fuera superior a .35; después de una rotación varimax (Costello y Osborne, 2005). Luego mediante el coeficiente α de Cronbach se estimó la consistencia interna

para cada factor retenido como una medida de su fiabilidad (Elosua y Zumbo, 2008; Nunnally y Bernstein, 1995).

Para conducir el análisis factorial confirmatorio en la submuestra 2, se utilizó el software AMOS 16 (Arbuckle, 2007), las varianzas de los términos de error fueron especificados como parámetros libres, en cada variable latente (factor) se fijó uno de los coeficientes estructurales asociados a uno, para que su escala sea igual a la de una de las variables superficiales (ítems). El método de estimación empleado fue el de Máxima Verosimilitud; siguiendo la recomendación de Thompson (2004), en el sentido de que cuando se emplea análisis factorial confirmatoria se debe corroborar no sólo el ajuste de un modelo teórico, sino que es recomendable comparar los índices de ajuste de varios modelos alternativos para seleccionar el mejor.

Para evaluar el ajuste del modelo se emplearon el estadístico Chi-cuadrado, el índice de bondad de ajuste (GFI), el residuo cuadrático medio (RMR), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI) como medidas absolutas de ajuste. El índice de bondad ajustado (AGFI), el Índice Tucker-Lewis (TLI), el Índice del ajuste normal (NFI) y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) como medidas de ajuste incremental. El índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI), el índice de calidad de ajuste de parsimonia (PGFI), la razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/GL) y el Criterio de Información de Akaike (AIC) como medidas de ajuste de parsimonia (Gelabert et al., 2011; Leighton, Gokiart y Cui, 2007).

Para comprobar la estructura factorial de la escala auto eficacia en conductas académicas obtenida a partir de la submuestra 2 (análisis factorial confirmatorio, primera solución factorial), se realizó

un segundo análisis factorial confirmatorio en la submuestra 1.

Resultados

Análisis factorial exploratorio (primera solución factorial).

El primer paso del análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario consistió en calcular los índices de discriminación de cada ítem. Los 19 ítems discriminan satisfactoriamente, de hecho, los coeficientes de discriminación se encuentran entre .744, para el ítem 12 (Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores), y .409, para el ítem 15 (Escribir sin errores ortográficos).

Luego para determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre los 19 ítems del instrumento empleado, se realizó, en la submuestra 1, la extracción de éstos a partir del método de máxima verosimilitud, tomando como base el criterio de Kaiser-Guttman (1958), por el que se toman autovalores mayores o igual a la unidad y el análisis gráfico del Scree Test de Cattell (1966) sobre los autovalores; además de que para garantizar una adecuada representación de las variables (ítems), solo se conservaron aquéllos cuya comunidad inicial fuera superior a .35. Este primer análisis puso de manifiesto una estructura factorial de tres factores y nos llevó a eliminar 3 de los 19 ítems analizados (Tabla 1). Previamente la significación del Test de Barlett (7424.475 $p < .001$) y el KMO (.937) mostraron una adecuada correlación entre los ítems y una muy buena adecuación muestral respectivamente.

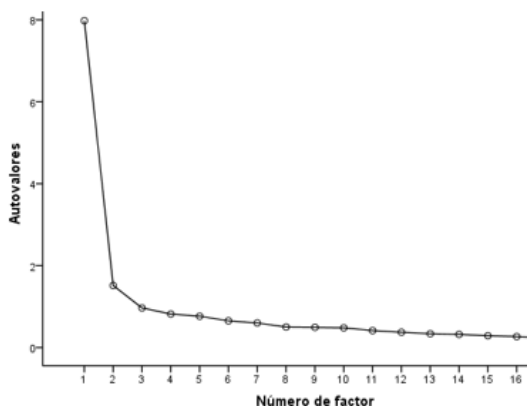
| ÍTEMS |
|---|
| 15 Escribir sin errores ortográficos |
| 16 Cumplir con mis deberes, aunque tenga alguna preocupación en ese momento |
| 17 cumplir con mis deberes, aunque tenga cosas más atractivas para realizar |

Tabla 1. Ítems eliminados. Primera solución factorial

Sobre el conjunto de los 16 ítems obtenidos en el análisis previo, se realizó de nuevo un análisis de máxima verosimilitud para el conjunto de la submuestra 1; siguiendo el criterio de Káiser (1958) y el análisis gráfico del Scree Test de Cattell (1966) sobre los autovalores, detectándose, después de una rotación varimax (Costello y Osborne, 2005), una estructura de dos factores. El conjunto de los factores seleccionados explicó el 51.58% de la varianza (Tablas 2 y 3; Figura 1). La significación del Test de Barlett (6345.185 $p < .001$) y el KMO (.934) muestran, además, una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente.

| Factores | Auto valor | % de la varianza | % acumulado |
|-----------------------------|------------|------------------|-------------|
| 1. Competencia académica | 5.23 | 32.67 | 32.67 |
| 2. Competencia comunicativa | 3.02 | 18.91 | 51.58 |

Tabla 2. Autovalores y porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores retenidos.



Gráfica 1. Scree Test de Cattell (gráfico de sedimentación).

| Ítem | CA | CC |
|--|-----|-----|
| 12 Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores | .76 | |
| 7 poner atención cuando los profesores dan la clase | .76 | |
| 8 poner atención cuando un compañero expone en clase | .71 | |
| 3 escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros | .71 | |
| 2 escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero | .69 | |
| 11 entregar puntualmente los trabajos que se me encargan | .62 | |
| 10 preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase... | .62 | |
| 19 Dedicar más horas al estudio de las que había planificado; cuando... | .55 | |
| 18 relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco | .55 | |
| 13 Identificar las ideas principales de un texto | .54 | |
| 14 Escribir de manera coherente y organizada | .53 | |
| 4 Expresar mis ideas con claridad | | .77 |
| 6 hablar o expresarme enfrente de una clase o grupo de gente | | .76 |
| 5 hacer comentarios y aportaciones pertinentes | | .76 |
| 9 Entablar un diálogo con mis profesores en caso de desacuerdo con ellos | | .59 |

CA = Competencia académica CC = Competencia comunicativa

Tabla 3. Ítems agrupados por factor. Solución rotada. Análisis Factorial Exploratorio Submuestra 1.

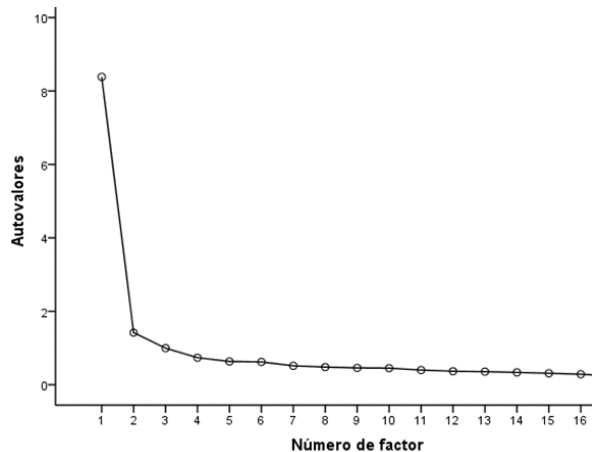
Análisis factorial exploratorio (segunda solución factorial).

Con el fin validar la solución factorial obtenida con la submuestra 1, se realizó nuevamente un análisis de máxima verosimilitud con los datos de la submuestra 2; siguiendo los mismos criterios para la retención de factores; encontrándose de nuevo, después de una rotación varimax (Costello y Osborne, 2005), una estructura de dos factores. El conjunto de los factores seleccionados explicó el 53.42% de la varianza (Tablas 4 y 5; Figura 2). La significación del Test de Barlett (7151.349; $p < .001$) y el KMO (.949) muestran, además, una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente.

| Factores | Auto valor | % de la varianza | % acumulado |
|-----------------------------|------------|------------------|-------------|
| 1. Competencia académica | 5.03 | 31.46 | 31.46 |
| 2. Competencia comunicativa | 3.51 | 21.96 | 53.42 |

Tabla 4. Autovalores y porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores retenidos.

Discusión



Gráfica 2. Scree Test de Cattell (gráfico de sedimentación).

| Ítem | CA | CC |
|--|-----|-----|
| 12 Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores | .77 | |
| 7 Poner atención cuando los profesores dan la clase | .75 | |
| 8 Poner atención cuando un compañero expone en clase | .67 | |
| 3 Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros | .63 | |
| 2 Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda a un compañero | .67 | |
| 11 Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan | .65 | |
| 10 Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase... | .65 | |
| 1 Cumplir con las tareas que se me asignan | .59 | |
| 19 Dedicar más horas al estudio de las que había planificado; cuando... | .49 | |
| 18 Relacionar los conceptos nuevos que estoy estudiando con otros que ya conozco | .53 | |
| 13 Identificar las ideas principales de un texto | .50 | |
| 14 Escribir de manera coherente y organizada | .53 | |
| 4 Expresar mis ideas con claridad | | .78 |
| 6 Hablar o expresarme enfrente de una clase o grupo de gente | .73 | |
| 5 Hacer comentarios y aportaciones pertinentes | .74 | |
| 9 Entablar un diálogo con mis profesores en caso de desacuerdo con ellos | .68 | |

CA = Competencia académica CC = Competencia comunicativa

Tabla 5. Ítems agrupados por factor. Solución rotada. Análisis Factorial Exploratorio Submuestra 2.

Congruencia entre los factores de las dos soluciones factoriales (validación cruzada).

Los valores de los Coeficientes de Congruencia y de los Coeficientes de correlación de Pearson entre los pesos factoriales de los factores obtenidos en los análisis factoriales exploratorios llevados a cabo con las submuestras 1 y 2; indican, de acuerdo a lo sugerido por Cureton y D'Agostino (1983), Mulaik (1972) y Cliff (1966), una alta congruencia entre pares de factores (Tabla 6).

| Factores | Coefficiente de Congruencia | Coefficiente de correlación |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. Competencia académica | .999 | .933 |
| 2. Competencia comunicativa | .996 | .859 |

Tabla 6. Coeficientes de Congruencia y de correlación de Pearson entre las saturaciones.

Fiabilidad de las subescalas (consistencia interna).

Las subescalas (factores) resultantes en los análisis factoriales exploratorios, de ambas submuestras, poseen alfas superiores a .85, evidenciando una consistencia interna adecuada para este tipo de subescalas, particularmente si se considera el número reducido de ítems en el factor Competencia comunicativa (Tabla 7).

| Factores | α Submuestra 1 | α Submuestra 2 |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Competencia académica | .914 | .917 |
| 2. Competencia comunicativa | .852 | .865 |

Tabla 7. Coeficientes de consistencia interna de cada uno de los factores obtenidos

| Modelo | Índice de Ajuste | | | | |
|---|------------------|------|-------|-------|-------|
| | χ^2 | GFI | RMR | RMSEA | ECVI |
| Primera solución factorial (submuestra 2) | | | | | |
| Independiente (16 ítems) | 7207.468 * | .229 | 1.371 | .273 | 9.141 |
| Saturado (16 ítems) | 0 | 1 | 0 | | .343 |
| 2 factores (16 ítems) | 663.584 * | .895 | .155 | .083 | .921 |
| 2 factores (13 ítems) | 341.897 * | .933 | .134 | .074 | .500 |
| Segunda solución factorial (submuestra 1) | | | | | |
| Independiente (16 ítems) | 6399.019 * | .147 | 1.269 | .267 | 8.774 |
| Saturado (16 ítems) | 0 | 1 | 0 | | 0.371 |
| 2 factores (16 ítems) | 708.918 * | .887 | .156 | .090 | 1.057 |
| 2 factores (13 ítems) | 399.524 * | .920 | 1.55 | .085 | .619 |

Nota: * p < .01

Tabla 8. Medidas absolutas de ajuste para los modelos generados. Primer y segundo análisis factorial confirmatorio submuestras 1 y 2

| Modelo | Índice de Ajuste | | | |
|---|------------------|------|------|------|
| | AGFI | TLI | NFI | CFI |
| Primera solución factorial (submuestra 2) | | | | |
| Independiente (16 ítems) | .126 | 0 | 0 | 0 |
| Saturado (16 ítems) | | | 1 | 1 |
| 2 factores (16 ítems) | .861 | .908 | .908 | .921 |
| 2 factores (13 ítems) | .905 | .941 | .941 | .952 |
| Segunda solución factorial (submuestra 1) | | | | |
| Independiente (16 ítems) | .147 | 0 | 0 | 0 |
| Saturado (16 ítems) | | | 1 | 1 |
| 2 factores (16 ítems) | .851 | .888 | .889 | .904 |
| 2 factores (13 ítems) | .886 | .920 | .923 | .934 |

Tabla 9. Medidas de ajuste incremental para los modelos generados.

| Modelo | Índice de Ajuste | | | |
|---|------------------|------|---------|----------|
| | PNFI | PGFI | CMIN/GL | AIC |
| Primera solución factorial (submuestra 2) | | | | |
| Independiente (16 ítems) | 0 | .202 | 60.062 | 7239.468 |
| Saturado (16 ítems) | 0 | | | 272.00 |
| 2 factores (16 ítems) | .779 | .678 | 6.443 | 729.584 |
| 2 factores (13 ítems) | .772 | .656 | 5.342 | 395.897 |
| Segunda solución factorial (submuestra 1) | | | | |
| Independiente (16 ítems) | 0 | .218 | 53.325 | 6431.019 |
| Saturado (16 ítems) | 0 | | | 272.000 |
| 2 factores (16 ítems) | .763 | .672 | 6.883 | 774.918 |
| 2 factores (13 ítems) | .757 | .647 | 6.243 | 453.524 |

Tabla 10. Medidas de ajuste de parsimonia para los modelos generados.

Invariancia de la estructura factorial en las dos submuestras

Para analizar la invariancia factorial del cuestionario se siguieron las recomendaciones de Abalo, Lévy, Rial y Varela, (2006) estimando el mismo modelo en ambas submuestras; los índices de ajuste obtenidos (Tabla 11) permiten aceptar la equivalencia de los modelos de medida básicos entre las dos submuestras. Aunque el valor de Chi-cuadrado excede al exigido para aceptar la hipótesis de invariancia, el resto de índices contradicen esta conclusión (GFI .927; CFI .943; RMSEA .056; AIC 849.426) lo que nos permite

aceptar el modelo base de la invariancia (modelo sin restricciones).

Añadiendo al modelo base restricciones sobre las cargas factoriales caracterizamos la invariancia métrica. Los valores que se recogen en la tabla 11 permiten aceptar este nivel de invariancia. El índice de ajuste general (GFI= .926) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA= .054) siguen aportando información convergente en esta dirección. Además, el criterio de información de Akaike (AIC= 846.114) y el índice comparativo de Bentler (CFI= .943) no sufren grandes incrementos respecto al modelo anterior. Haciendo uso del criterio para la evaluación de los modelos anidados propuesto por Cheung y Rensvold (2002), quienes sugieren que si el cálculo de la diferencia de los CFI de ambos modelos anidados disminuye en .01 o menos, se da por bueno el modelo restringido y por tanto el cumplimiento de la invariancia factorial; la diferencia entre CFIs obtenida menor a .001 permite aceptar el modelo de invariancia métrica. Podemos concluir hasta ahora que las cargas factoriales son equivalentes en las dos submuestras.

Una vez demostrada la invariancia métrica entre las submuestras, pasamos a evaluar la equivalencia entre interceptos (invariancia factorial fuerte). Los índices (Tabla 11) muestran un buen ajuste de este modelo, tanto evaluado de modo independiente como analizándolo respecto a su anidamiento con el modelo de invariancia métrica. La diferencia entre los índices comparativos de Bentler es menor a .001; el índice de ajuste general es .925 y el error cuadrático medio de aproximación es .054. Aceptada la invariancia fuerte, los dos modelos evaluados son equivalentes respecto a los coeficientes factoriales y a los interceptos.

| Modelo | Índice de Ajuste | | | | | | |
|------------------------------|------------------|-----|------|------|------|-------|---------|
| | χ^2 | gl | GFI | NFI | CFI | RMSEA | AIC |
| Modelo sin restricciones | 741.426 * | 128 | .927 | .933 | .943 | .056 | 849.426 |
| Invariancia métrica | 760.114 * | 139 | .926 | .931 | .943 | .054 | 846.114 |
| Invariancia factorial fuerte | 763.082 * | 142 | .925 | .931 | .943 | .054 | 843.082 |

Nota: * p <.01

Tabla 11. Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos

Análisis factorial confirmatorio

Ahora, mediante el análisis factorial confirmatorio sobre los datos de la submuestra 2, se contrasta la solución factorial resultante del análisis factorial exploratorio realizado con los datos de la submuestra 1; con el fin de obtener modelos congénicos y, al mismo tiempo, probar la validez de constructo de las dimensiones y variables estudiadas. Sometiendo a prueba dos modelos, el modelo de dos factores de 16 ítems (que corresponde al modelo obtenido en el análisis factorial exploratorio) y un segundo modelo también de dos factores, pero con 13 ítems (eliminado a 3 de los ítems que no fueron suficientemente bien explicados; con comunalidades inferiores a .3)

De acuerdo a los resultados de la Tabla 8 el análisis factorial confirmatorio el modelo de dos factores con 13 ítems es el de mejor ajuste absoluto (GFI .933 y RMSEA .074) y de acuerdo a las medidas de ajuste incremental y de parsimonia (Tablas 9 y 10) significativamente superior al modelo independiente y al modelo de dos factores de 16 ítems; y muy similar al modelo saturado.

Para comprobar la estructura factorial de la escala autoeficacia percibida en conductas académicas obtenida a partir de la submuestra 2 (análisis factorial confirmatorio, primera solución factorial), se realizó un segundo análisis factorial confirmatorio en la submuestra 1. La estructura

factorial analizada plantea un modelo de dos factores, con adscripciones de los ítems basados en análisis factorial confirmatorio de la submuestra 2 (2 factores 13 ítems). De acuerdo a los resultados de la Tabla 8, el segundo análisis factorial confirmatorio (submuestra 1) indica que el modelo de medición 13 ítems en dos factores es el más aceptable (GFI .920 y RMSEA .085) y de acuerdo a las medidas de ajuste incremental y de parsimonia (Tablas 9 y 10) significativamente superior al resto de los modelos y muy similar al modelo saturado.

Discusión

Como ya se explicó este proyecto es fundamentalmente un estudio de tipo descriptivo que intenta validar un instrumento de auto reporte para medir la autoeficacia académica en universitarios. De ahí que el contenido y la estructura del presente capítulo giren en torno a la consecución o no de este objetivo.

El análisis factorial exploratoria y confirmatoria del instrumento "Cuestionario de autoeficacia académica (CAA) llevado a cabo puso de manifiesto una estructura factorial de dos factores: Competencia Académica y Competencia Comunicativa. Llevando, además, a eliminar 6 de los 19 ítems analizados. Los factores de ambas sub muestras evidenciaron una consistencia interna adecuada; así como una alta congruencia entre pares de factores, particularmente si se considera el número reducido de ítems en cada uno de ellos. Lo que significa que los resultados del modelo son plenamente confirmatorios.

Conclusiones

Se validó un instrumento de auto reporte que permiten identificar diferentes aspectos relacionados con la autoeficacia académica en

alumnos universitarios; lo cual puede ser aprovechado por el docente o tutor académico del estudiante para que esté establezca metas de logro para aumentar su autoeficacia, aproximándola a la deseada. Pudiendo potenciar así la percepción de autoeficacia en quienes aprenden, lo cual es de suma importancia; ya que como afirma Zeldin (2000), las personas tienden a desarrollar intereses sólidos y duraderos en aquellas áreas en las cuales se sienten mejor y han experimentado resultados positivos.

Tanto la composición factorial como la consistencia interna de las dos subescalas obtenidas a partir del Cuestionario de Autoeficacia Académica ofrecen índices aceptables que lo avalan como un instrumento de medida de la autoeficacia académica percibida suficientemente fiable y consistente como para ser utilizado tanto con fines educativos como en trabajos de investigación.

Referencias

- Abalo, J., Lévy, J., Rial, A., & Varela, J. (2006). Invariancia factorial con muestras múltiples. En J. Lévy (Ed.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 259-278). Madrid: Netbiblo.
- Arbuckle, J. (2007). *AMOS users guide version 16.0*. USA: Marketing Department, SPSS Incorporated.
- Beteta, M. C. (2008). Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE*, 60-99.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. y Lent, R. W., *Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: a meta-analytic pathanalysis*, *Journal of Vocational Behavior*, ISSN: 0001-8791 (en línea), 72 (3), 298-308, 2008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.003>. Acceso: 3 de Agosto (2011).
- Cattell, R. B. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. En R. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Cliff, N. (1966). Orthogonal rotation to congruence. *Psychometrika*, 31, 33-42.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cureton, E. E., & D'Agostino, R. B. (1983). *Factor analysis: an applied approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elosua, P., & Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenadas. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Gelabert, E., García-Esteve, L., Martín-Santos, R., Gutiérrez, F., Torres, A., & Subirà, S. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale in women. *Psicothema*, 23(1), 133-139.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C., Relaciones entre empatía, conducta pro social, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares, *Psicothema*, ISSN: 1886-144X

- (en línea), 23(1), 13-19, 2011.
www.psicothema.com/pdf/3843.pdf.
Acceso: 3 de agosto (2011).
- Sansinenea, y otros seis autores, Auto concordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar?, *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128, (2008).
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytical rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Leighton, J., Gokiart, R., & Cui, Y. (2007). Using Exploratory and Confirmatory Methods to Identify the Cognitive Dimensions In a Large-Scale Science Assessment. *International Journal of Testing*, 7(2), 141-189.
- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Pajares, F., y Schunk, D. H., Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception*, pp. 239-266 Ablex Publishing, London (2001).
- Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S., Predictores de rendimiento académico en la escuela media aptitudes, autoeficacia y rasgos de personalidad, *Avaliação Psicológica*, ISSN: 1677-0471 (en línea), 4(1), 1-11, 2005.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n1/v4n1a02.pdf>. Acceso: 3 de agosto (2011).
- Pérez, E., Lezcano, C., Salazar, P., Furlám, L. y Martínez, M., Desarrollo y análisis psicométricos de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en Niños Argentinos. *Psicoperspectivas*,

- ISSN: 0718-6924 (en línea), 10 (1), 169-189, 2011.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/141/129>.
Acceso: 3 de Agosto (2011).
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Understanding concepts and applications*. Washington, D C: American Psychological Association.
- Valiante, G., *Writing self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective*, adissertation proposal. Emory University, Atlanta (2000).
- Vera, M., Salanova, M. y Martín-del-Río, B., Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale, *Anales de Psicología*, 27(3), 800-807, (2011).
- Zeldin, A. (2000). *Review of career self-efficacy literature*. (Tesis doctoral). Universidad de Emory, Atlanta

Artículo 2. Escuela y conflicto cultural. Reflexiones sobre el papel de la escuela en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. *School and cultural conflict. Reflections on the role of the school in Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.*

Reyes Sanabria, Saúl
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de un estudio interesado en conocer las formas simbólicas de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, en el estado de Oaxaca. Un conjunto de conversaciones realizadas en diferentes años con profesores de primaria y preescolar de la comunidad, sirven de base para analizar el papel de la escuela en la comunidad de estudio. En los diálogos transcritos está presente el conflicto que representa la institución escolar, en tanto elemento transformador de cambio y formación educativa, pero también de ruptura cultural. El paradigma interpretativo permite esclarecer una dinámica escuela local-federal, que combina diferentes horizontes de cultura.

Palabras clave

Comunidad, cultura, escuela, mixes, Tlahuitoltepec

Abstract

This article presents partial results of a study interested in knowing the symbolic forms of the community of Santa Maria Tlahuitoltepec, Mixe, in the state of Oaxaca. A series of conversations conducted in different years with primary and pre-school teachers in the community serve as a basis

for analyzing the role of the school in the study community. In the transcribed dialogues is present the conflict that represents the school institution, as a transformative element of change and educational formation, but also of cultural rupture. The interpretative paradigm makes it possible to clarify a dynamic local-federal school, which combines different cultural horizons

Keywords

Community, culture, school, mixes, Tlahuitoltepec

Introducción

Los datos presentados en este artículo son resultados parciales de un proyecto mayor, denominado Formas culturales de construcción de conocimientos en los pueblos de Santa María Tlahuitoltepec y Cacalotepec, Mixe, Oaxaca, apoyado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, ahora PRODEP) durante dos años. El proyecto tuvo por objetivo indagar en torno a las formas simbólicas de construcción del conocimiento indígena en dos comunidades mixes.

Dichas formas simbólicas se estudiaron a través de segmentos de diálogo, pues el pensar colectivo sedimenta, a su vez, cambios notables en la cosmovisión y en el conocimiento local. Durante el desarrollo del proyecto realicé entrevistas relativas a los principios comunitarios. Sin embargo, como se verá, algunas conversaciones datan de años anteriores, pues en los años 2004 y 2005 realicé las primeras vistas a Tlahuitoltepec como parte de la tesis de doctorado. Asimismo, en el año 2010 realicé nuevas conversaciones como parte del desarrollo del proyecto y durante los años 2014 y 2017 realicé otras entrevistas, con la intención de actualizar los datos. La pregunta de investigación

fue: ¿cuáles son las bases conceptuales de construcción del conocimiento indígena?

Las entrevistas se realizaron con profesores de educación preescolar y primaria que laboran en diferentes rancherías de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec. El criterio para conversar con ellos es que fueran hablantes de la lengua materna, que desempeñaran su labor docente en las rancherías del municipio y que fueran nacidos en la comunidad. La recolección de datos se realizó por medio de la técnica de la bola de nieve, donde cada participante sugería a quien entrevistar. Los diálogos de los años 2004 y 2005 se realizaron con profesores del centro y de las rancherías de Guadalupe Victoria, Tejas, Santa Cruz, Las Flores, así como con profesores del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP). Pero las entrevistas de años posteriores incluyen conversaciones con ciudadanos mixes y con profesores que no laboran en la zona escolar 177 (Tlahuitoltepec), lo cual tiene un efecto relevante en los diálogos y descripciones.

En los años 2004 y 2005 están presentes la resistencia cultural y la crítica a la escuela que aleja a los niños de la cultura. El ideal de apropiarse y reconvertir la escuela aparece en los testimonios, así como el conflicto que representa la escuela federal en el ámbito comunitario. A su vez, las transcripciones de años posteriores dan continuidad a temas comunitarios esgrimidos en años anteriores, pero inquieran en la combinación de saberes y en el aprecio del conocimiento de otros horizontes de cultura.

Distintos trechos de conversación en diferentes años refieren la educación comunal como conocimiento compartido y negociado (resignificado). Llama la atención la pervivencia del conflicto cultural que representa la escuela a pesar de los procesos locales de apropiación de la

misma y a pesar de los diferentes proyectos comunitarios para reconvertirla. Ligado a ello, debe señalarse también la presencia de cambios culturales en los últimos años, observable en los procesos de escolarización.

Las entrevistas realizadas refieren la conflictiva relación con la escuela, pero también la necesidad de contar con la formación que ésta brinda. En las transcripciones notamos el reconocimiento de lo que se obtiene de la institución escolar y el conflicto que representa en la localidad de estudio.

Los datos de las entrevistas aparecen en la siguiente tabla:

| Conversación | Lugar de trabajo | Nivel | Fecha | Año | Ocupación |
|------------------|---------------------------------|--------------|-----------------|------|-------------------|
| Entrevista | Santiago Atitlán | Primaria | 6 de agosto | 2004 | Profesor |
| Historia de vida | Santa Cruz | Preescolar | 11 de agosto | 2004 | Profesor jubilado |
| Entrevista | Centro Tlahuitoltepec | Bachillerato | 4 de mayo | 2010 | Profesor BICAP |
| Entrevista | Ciudad de Oaxaca | -- | 20 de marzo | 2010 | Ciudadano |
| Entrevista | Zona escolar 181, Texpuxtepec | Primaria | 25 de octubre | 2014 | Profesora |
| Entrevista | Zona escolar 036, Región Cañada | Preescolar | 26 de octubre | 2014 | Profesor |
| Entrevista 1 | Las Flores | Primaria | 25 de octubre | 2014 | Profesor |
| Entrevista 2 | Las Flores | Primaria | 16 de noviembre | 2014 | Profesor |
| Entrevista | Centro Tlahuitoltepec | -- | 19 de noviembre | 2017 | Ciudadano |

Tabla 1. Datos de las entrevistas
Fuente: Elaboración propia

Como veremos, la contradictoria relación con la escuela indica la presencia de un proyecto comunal de continuidad y cambio, el cual incluye formas dinámicas de reinterpretación de los temas vitales de la comunidad a inicios del siglo XXI.

Revisión de la Literatura

En algunas comunidades indígenas la escuela representa una entidad de conflicto, a pesar de los cambios en las políticas federales de atención a la diversidad (Mijangos y Romero, 2008). No obstante, los cambios en el sistema formal, la escuela permanece alejada de los mundos de vida de los pueblos indígenas, pese a los

esfuerzos por mejorarla. Para entender el conflicto que representa la institución escolar es necesario recuperar el concepto Comunidad de pensamiento y creencia, constructo que nos permite analizar significados sociales que muestran una comunidad que se imagina de manera distinta, con un proceso visible de construcción de pensamiento educativo basado en la tradición (Martínez, 2011) y la costumbre. En este proceso, el conocimiento aparece como garante de las formas comunitarias de revitalización cultural. En este escrito definimos el conocimiento como “los significados objetivos de la actividad institucional” donde el saber y el “no saber” se refiere a lo que es “definido socialmente como realidad, y no a ciertos criterios extrasociales de validez cognoscitiva” (Berger y Luckmann, 1984, p. 94).

La pertinencia del concepto Comunidad de pensamiento y creencia es útil si se ve a la cultura como una forma de diferenciación de “sistemas cognitivos” (Comboni, 2002, p. 279) en los mundos de vida. Esto implica que cada cultura posee sus formas de conocimiento, “sus propias formas de aprender, de vivir y de representar el mundo” (Comboni, 2002, p. 279). Existe así una pluralidad de mundos de cultura, y según esto, “existen diferentes maneras legítimas de conocer la realidad, por medio de las prácticas y de los recursos cognitivos de los seres humanos” (Olivé, 1999, p. 121). Así, cada cultura tiene su marco conceptual y su esquema simbólico de referencia. En el mundo de la vida se construye un pensamiento que se establece como sistema cognitivo, con el cual las culturas se reconfiguran. En ello radica el valor de investigar en torno a una comunidad que revitaliza su cultura, pues cada sociedad tiene un marco simbólico para definir la realidad y el conocimiento.

La noción de Comunidad de pensamiento permite explicar abstracciones y construcciones

identitarias en el mundo de la vida. Según Olivé (1999) lo fundamental de las sociedades es la generación de “distintas formas de significación y creación simbólica” (p. 121). De esta manera, el pensamiento comunitario se constituye a partir de un conjunto de construcciones y conceptos sociales con los cuales los pueblos se definen a sí mismos como originarios, no vencidos, en resistencia, comunalistas, entre otros.

Tönnies (1986) definía Comunidades de pensamiento y creencia como aquellas sociedades que basan su modo de vida “en el sentimiento y conciencia de esa dependencia mutua que determinan las condiciones de vida comunes, el espacio común y el parentesco” (p. 98). En tanto comunidades imaginadas, se trata de “comunidades de sangre” (p. 38) donde es posible establecer elementos como la mutua habituación, la proximidad espacial y la cooperación (p. 38).

Respecto al mundo de vida lo concebimos como un universo intersubjetivo y compartido. Según esto:

(...) el mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales (Schutz, 1995, p. 206).

2.1 Constelaciones comunitarias

Consideramos que una comunidad se constituye a partir de un sistema categorial autónomo y éste integra un conjunto de constelaciones y significados sociales compartidos (Zemelman y Quintar, 2007, p. 23) donde se suman diferentes interrelaciones de sentido en oposición y dialogicidad (Corona, 2012). En este tenor, nos

interesa presentar constelaciones que permiten definir esta localidad como comunidad educadora (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, 2001, p. 75; Comboni, Juárez y Tarrío, 2005, p. 194).

Abordamos en este artículo interrelaciones simbólicas que aparecen en conversaciones realizadas y pretenderemos, con ello, reducir las incomprensiones que muchas veces resultan cuando se abordan constelaciones de significado de otras culturas, pues, para la fenomenología, es posible el conocimiento del otro.

Dice Schutz (1995):

(...) la vida conciente del Otro es accesible para mí; en resumen, puedo comprender al Otro y sus actos, y él puede comprenderme a mí y lo que hago. Y lo mismo es válido para los objetos sociales y culturales creados por los hombres, que son presupuestos y tienen su sentido específico y su modo específico de existencia (p. 125).

Metodología

El paradigma de esta investigación es interpretativo y el método de análisis de datos es fenomenológico, por cuanto interesa conocer las ideaciones de los sujetos en su mundo de la vida. En tanto corpus “intersubjetivo” (Schutz, 1995, p. 138), el mundo de la cultura constituye un “universo de significación” (p. 138) donde aparecen estructuras de sentido e “interrelaciones de sentido” (p. 138). Schutz y Luckmann (1973) sugieren que “la conducta de un semejante (...) está sumergida para él en contextos de sentido, y está subjetivamente motivada e intencionalmente articulada de acuerdo con sus intereses particulares y con lo que le resulta factible” (p. 35). Como la fenomenología estudia las formas de la conciencia pura (Husserl, 1992), el referente fundamental de este artículo es indagar en torno a

lo que piensan los sujetos en su universo de vida. De hecho, la fenomenología explora las significaciones de las personas en su “mundo vital, capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y explicación de las actividades de la conciencia” (...) (Schutz, 1995, pp. 127-128). Para Brentano (citado en Husserl, 1985, p. 493): ‘Nada puede ser juzgado, nada tampoco apetecido, nada esperado ni temido si no es representado’.

Dice Schutz (1995) que en el mundo de vida el sujeto reflexiona sobre su mundo de cultura y por eso:

(...) toda reflexión halla su evidencia solo en el proceso de recurrir a su experiencia originariamente fundadora dentro del mundo de la vida, y queda como interminable tarea del pensamiento hacer inteligible la constitución intencional de la subjetividad contribuyente con referencia a esta, su base de sentido (p. 137).

Para establecer las formas simbólicas o fenómenos de la conciencia que, consideramos, constituyen una reconfiguración del pensamiento local, fue necesario realizar conversaciones con maestros de educación básica. De acuerdo con Sonia Comboni (2002) las interacciones entre “sistemas cognitivos autónomos” (p. 279) pueden considerarse “conversaciones” (p. 279). Es decir, “articulaciones simbólicas que son mediadas por acuerdos respecto a los significados que se negocian entre ellas; los resultados insatisfactorios a estas interacciones las llamaremos “incomprensiones”” (p. 279).

Las conversaciones se realizaron en diálogo abierto con la idea de hacer una radiografía de los temas vitales a inicios del nuevo siglo. Estos muestran un proyecto comunitario reivindicativo

con categorías de la conciencia renovadas y relatos de prácticas (Castañeda, 2009, p. 24). En ellas, se decanta la experiencia personal y la reflexividad compartida. Con la reflexividad se extraen los temas vitales y problemáticos del pensamiento comunitario a inicios del siglo XXI. La contribución de esta comunidad al discurso indígena e intercultural del nuevo siglo son sus ideas –y sus prácticas– en educación, así como la conformación de un ideal de escuela para la vida. En las conversaciones se detonó la reflexión significativa y la recuperación de la experiencia vivida. Lo que resulta son indagaciones con libertad de enunciación, emergiendo categorías en proceso abierto. En el análisis de los relatos es claro un proceso de apropiación de la escuela y la vigencia de un discurso comunalista y de resistencia cultural. En este artículo aparecen descriptores y “enunciados” (incluso polinomios) de enunciación, que se conjugan en una sintaxis múltiple que, al confrontar el discurso del otro, generan la propia voz, en una especie de pensamiento compartido. Como sugiere Voloshinov: “Sólo es posible expresar las voces que participan en el diálogo de la investigación mediante el recurso del discurso referido (DR), aunado al contexto que refiere (CR) o el autor” (citado en Corona, 2012, p. 98).

En este escrito abordamos significados sociales que refieren continuidades y rupturas con la tradición. En el análisis de testimonios aparece el conflicto entre la escuela que desarraiga a los niños -y que los aleja de su cultura- con la escuela que los prepara y forma para su desarrollo. Como parte de un propósito de recreación cultural, el proyecto educativo local persiste en la intención de integrar el conocimiento local y el externo y, al mismo tiempo, transformar la escuela.

Resultados y discusión

Este artículo recupera enunciados acopiados de manera temática. En los años 2004 y 2005 se realizaron 30 diálogos no estructurados y seis historias de vida. En la redacción recuperamos entrevistas realizadas en años posteriores (2010, 2014 y 2017) con la intención de actualizar los datos. Los clasificadores principales son los ejes de sistematización, cuyos trechos de conversación explicitan un acervo de constelaciones comunitarias de significado variable. Son los siguientes:

- El conflicto con la institución escolar
- La conjunción de saberes
- La escuela combinada
- Continuidad y conflicto
- El Wejën Kajën

Para el análisis de información elaboré códigos o prescriptores que, al combinarse, se convierten en categorías híbridas. Estas permiten identificar los grandes temas del proyecto comunitario. Así se construyen binomios como escuela local-escuela federal, conflicto cultural-institución escolar y conocimiento local-conocimiento externo. Cabe señalar la reconfiguración constante y dinámica de enunciados comunitarios no siempre fijos ni esencialistas y la existencia de una polifonía de reflexiones sobre el papel de la escuela. Las siguientes “unidades narrativas” (Castañeda, 2009, p. 24) refieren “esquemas conceptuales” (p. 24) -émic- y relatos de prácticas (p. 24). Con la sistematización de los registros, aparece el sentido étic-émic de la enunciación. En estas unidades narrativas aparecen sentidos y significados que se consideran cruciales en el devenir de la comunidad. El enramado más importante tiene que ver con una constelación de “comunes creencias y esperanzas” (Tönnies,

1986, p. 40), derivados de “un proceso continuo de cambio de valores culturales” (Ariel de Vidas, 2003, p. 31) producto, a su vez, de la “interacción” (p. 31) e interrelación cultural. De esta manera, la tradición se reelabora con “(...) la creencia en la bondad de la causa propia, en la justicia, o más bien santidad, de las propias opiniones, en la justificación o necesidad de los esfuerzos y aspiraciones propios” (Tönnies, 1986, p. 40).

A continuación, analizamos las categorías que resultaron del análisis de entrevistas.

3.1 El conflicto con la institución escolar

El conflicto entre la escuela comunitaria y la escuela federal aparece en diferentes testimonios y en documentos locales. Rockwell (2004) escribe que “algunos autores han argumentado que la institución escolar ha sido un factor de ruptura y de conflicto en el seno de las comunidades indígenas” (p. 15). En Tlahuitoltepec, registros de diferentes años muestran la conflictiva apreciación sobre el papel de la escuela y el saber local.

Comentábamos con un señor... porque hay un término que [en] mixe se usa que dice (...) diciendo en español “no somos estudiados” [es decir, no tenemos estudios]. Entonces, este, bueno, les platicábamos “¿Ustedes no son estudiados?, pues sí son, ¿no?, ¿cómo hablan de que no son estudiados? (...) Es que no hablan español (...)”.

Y lo que les comentábamos: “Ustedes son estudiados porque sí conocen, por ejemplo, la guía de frijol, cómo va la punta (...) Entonces, “tú conoces que así va, ¿no?, pero si los colocas así (...)” “no, pues, solito se regresa al día siguiente”, y así nuevamente. Entonces yo les digo, “sí están estudiado[s], pues, esto no significa de que no”.

Entonces, como que empiezan a aprender los padres de familia. Bueno, entonces, mi hijo “¿no tiene conocimientos, aunque sepa hablar el

español?” Pues, aunque hable bien fluido el español, no tiene conocimientos sobre cómo están los medios... no tiene preparación, no tiene ciencia (...) (Profesor bilingüe, 6 de agosto 2004).

Según crónicas, hace algunos años se escondía a los niños para que no fueran a la escuela, porque se pensaba que “pierden el respeto” (Rockwell, 2004, p. 15) y no “aprenden nada” (p. 16). Si en años anteriores se rechazaba la escuela federal, ahora se hace patente la exigencia de que la escuela sirva para potencializar el modo de vida local: “(...) la escuela debiera de servir de espacio de reflexión y de análisis, sobre la vida en comunidad” (Vargas et al., 2008, pp. 5-6).

Porque también decían los paisanos “la escuela vuelve flojos a los niños”. Otro: “es para que los niños salgan de su pueblo y se vayan a Oaxaca”, y así es como ha sucedido. Por eso varios padres de familia no mandaban a sus hijos a la escuela (...) porque si mandaban a la escuela era porque (...) eso indicaba que tenían [que] salir sus hijos del pueblo para salirse a la ciudad y ya regresaban diferentes, ya no querían trabajar [el campo], ya no querían molestar, pues (...) es lo que decían (...)

Por eso varios escondían sus hijos, bueno, a mí no escondieron, simplemente no me mandaban, me llevaban al campo, para qué mentir (...) pero varios niños, últimamente ya no, fueron escondidos, tapados con petate o si no los metían debajo de la cama cuando llegaban los Comités [de las escuelas] a recorrer casas, por qué así hacían antes, no como ahora (Profesor jubilado, 11 de agosto, 2004).

La escuela como factor de ruptura aparece en diferentes testimonios:

En la escuela, llego a mi salón y la interrogo [a una madre de familia] y me dice “por favor maestro ya no le hable a mi hijo en mixe, “¿mixe?”, él ya sabe y si no sabe, va a aprender, eso no se enseña”. Así lo dijo: “lo que yo quiero es que le enseñe a hablar como usted, en castellano, o en español”. “Necesito que hable como ustedes porque, como usted también es de aquí, pero tienen otro tono de español, entonces, necesitamos que aprenda como usted habla.” Yo pregunté “¿por qué?” “pues porque de aquí va a salir de lo que es la escuela primaria, va a salir para la secundaria y el maestro que está en telesecundaria que está trabajando, él es del Istmo, entonces, él habla español. Si mi hijo aquí va a estar aprendiendo mixe y llega a la telesecundaria, pues, no va a entender nada. De ahí se va a ir al bachillerato y yo pretendo enviarlo a Guelatao, al BIC, entonces pretendo mandarlo ahí y allí hablan español. Entonces los maestros que les va[n] [a] enseñar, pues, es español, español. Necesito que él aprenda y si un día él se decide por terminar alguna carrera, pues, de igual manera tienen que hablar español (Profesor bilingüe, 16 de noviembre 2014).

Sin embargo, lo ideal sería un proceso de complementación de saberes y la construcción de un conocimiento social unitario, en la idea de superar el conflicto entre los proceso(s) de “socialización que instrumenta la familia y el entorno comunitario” (López y Velasco, 1985, p. 19), en conjunción con lo que proporciona la escuela.

Según diálogos:

Yo pienso y yo digo (...) porque así he trabajado la mayor parte (...) que hay que combinar la

educación. No nada más acatar lo que nos dice, lo que nos dice, lo que nos indica el programa, sino que también hay que combinar. Hay que retomar lo que es la educación en la casa, lo que es la vida en el campo (Profesor jubilado, 11 de agosto, 2004).

¡Qué bonito es cuando se habla en español y en mixe!, y si uno hablara más lenguas, pues ¡qué bonito! (Profesor BICAP, 4 de mayo de 2010).

(...) en las comunidades tratamos de llevar las dos. Digamos, que a mí me sirve la escuela, igual y [a] desarrollarme profesionalmente, pero en lo comunitario, igual y sí me ayuda ¿no? Pero no perder esos principios y esos valores que a mí me han enseñado, no porque yo ya sepa mucho voy a aprovecharme de eso y tal vez aprovecharme de la gente que no ha tenido el acceso, de decir “ah bueno, entonces yo lo estoy manejando de otra manera, lo cual va en contra de lo que yo he aprendido” (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

3.2 La conjunción de saberes

Según entrevistas, el espacio comunitario representa un lugar de conjunción de saberes locales y foráneos, cuando se combina la educación propia con la que se obtiene en la escuela federal. Las opiniones de los entrevistados coinciden en que la escuela cotidiana y comunitaria y la escuela federal se juntan cuando en la comunidad (saberes otros) (Bertely, 2016) se adquieren aprendizajes útiles para enfrentar los retos del entorno comunitario y cuando, en la otra escuela, se aprenden conocimientos externos.

(...) puedo decirle que va a depender mucho de la forma en que uno lo vive o lo percibe; por

ejemplo, yo puedo decir: “bueno, a mí mis papás me inculcaron que ‘debo de ser educada’”. Manejamos mucho esa palabra. Entonces, “eres un niño malcriado, no estás educado”, ¿por qué? porque no manifiesta[s] esos valores. Entonces dentro de la comunidad la misma, la misma gente nos va haciendo ver cuál[es] sido las deficiencias, ahora sí que dentro de la familia (...) Por ejemplo, nos juzgamos allá, pero por otras personas. Entonces, cuando empezamos a sentir ciertos señalamientos, es ahí cuando uno [dice]: “¿qué estoy haciendo yo que se me señala mucho, mucho, mucho?” Entonces algo está mal, algo no estoy haciendo. Entonces, la misma comunidad como que nos va permeando y nos va ora sí que formando de que (...) cómo debe ser el comportamiento dentro de la comunidad, pero iniciado desde la familia. Si esa base no se tiene en la familia, pues es muy difícil que nosotros podamos socializarnos de manera armoniosa dentro de la misma comunidad; sino que ya empiezan esas cuestiones donde nosotros entramos en confrontaciones. ¿Por qué? porque igual y no soy, o sea, yo no permito que expresen ellos sus ideas y entonces yo a fuerzitas quiero imponer lo mío, y eso ha sido una de las partes en donde hemos caído varios.

(...) porque la escuela (...) en las instituciones (...) pues ora sí que aprendemos ciertas cosas y empezamos a decir “bueno, si a mí me enseñan en la escuela a que, pues, ora sí que a vivir en comunidad, pues, ¡ah bueno!, pues, al que yo pueda pisotear más y sobre quiénes yo pase, pero yo voy primero”. Entonces ahí es donde entramos [a] ese conflicto, o sea, la escuela nos enseña eso: “que no te importen los demás, pero tú logras lo que quieres”, y en las comunidades no somos así; [la educación] parte de la familia, siempre pensamos en los demás”.

(...) y lo veo así, pues va a ser ora sí la consciencia de uno. Bueno, si yo percibo de [la] otra parte, de [la] otra cultura, digamos, cómo funciona, pues, toda la escuela cómo funciona, y hacia dónde nos quieren llevar o cuál es el objetivo de la escuela (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

En la valoración de la escuela se yuxtapone el aprecio del conocimiento local con los beneficios del saber externo.

Según testimonios:

(...) nosotros queríamos que nuestros niños aprendieran en [el] español, pero si uno ya sabe plantear (...) No necesariamente porque hablan el español tienen que agarrar todo lo que viene de fuera... ya podemos hablar el español, podemos hablar lo nuestro y podemos hablar de nuestros conocimientos indígenas (Profesor bilingüe, 6 de agosto 2004).

La escuela puede tener ciertos conocimientos, como le digo, es más científico, o lo teórico y nosotros somos más prácticos. Entonces, es la conjunción, diría yo, llegar a un punto medio, llegar a un punto neutral en donde yo tampoco le dé tanto peso a lo que yo conozco y lo que la escuela, lo que me está brindando, sino que ir retomando o aprovechar lo que la escuela me pueda brindar; pero siempre y cuando yo mantenga esa parte: la identidad de lo que yo soy, de lo que yo quiero (...) (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

(...) y todo va a ser siempre en la forma en que yo he sido educada, o sea, de que si a mí me educaron de estar o de vivir en comunidad, la escuela muy difícilmente me va a venir a romper ese esquema. De decir “yo me volví individualista,

yo me volví, no". O sea, va a depender mucho de esa base sólida que se tenga como familia, y de ahí como sociedad, como comunidad (...)
(Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

3.3 La escuela combinada

Los diálogos revisados refieren concepciones en torno al papel de la escuela y la finalidad de la educación. La aportación más relevante es la concepción de escuela combinada, donde se expresa un pensamiento -oral y escrito- que enarbola "nuevas formas de hablar y pensar lo educativo" (Rockwell, 2003, p. 84).

En realidad, se trata de formas simbólicas "compartidas" (Gruzinski, 1991, p. 230) que enaltecen un discurso que insiste en que se respete la educación que existe en el espacio comunitario y que este se complemente con una "enseñanza escolar de calidad" (Rockwell, 2004, p. 22).

(...) la escuela, es nomás para la transmisión de conocimientos, pero para que se agarren las (...) digamos, las herramientas necesarias para desempeñarse fuera o también dentro de la comunidad (...) (Profesor bilingüe, 26 de octubre 2014).

Entonces (...) se ha[n] retomado estas cuestiones que son positivas para nosotros, y no decir "ah, pues, de plano no vamos a agarrar nada de la escuela", sino que siempre ha sido verlo desde "¿qué me beneficia a mí como comunidad?" (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

Entonces, se ha[n] conjugado (...) nunca se han puesto, digamos, en contra de lo que nosotros como comunidades nos enseña, o aprendemos, a lo que la escuela nos enseña. O sea, pueden existir cuestionamientos, pero siempre llegamos a un acuerdo en donde (...) porque generalmente en

las escuelas los que toman decisiones, pues, son los mismos compañeros con los mismos padres de familia (...) en cómo quieren que se lleve más o menos la educación dentro de la escuela (...)
(Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

Así, es posible conjuntar la escuela cotidiana comunitaria y la oficial para construir una educación cotidiana y de aprendizaje "en y para la vida" (Rockwell, 2004, p. 3), pues en el espacio comunitario se asimilan y aprenden "contenidos, saberes y valores" (p. 3) no siempre explícitos en las aulas, pero que están presentes en las "prácticas cotidianas" (p. 3).

(...) en este caso la escuela para ellos es un trabajo, igual es un trabajo, porque eso te va a beneficiar el día de mañana, porque tú vas a aprender a escribir y leer para defenderte, a lo mejor trabaja para eso. Antes se hablaba mucho de "¿sabes qué?, estudia para ser maestro", porque ellos eran los primeros estudiados, y se vive bien, "porque el maestro trabaja y le pagan" (Ciudadano, 20 de marzo 2010).

Eso también en el que te induzcan en el rollo del trabajo, en el rollo del estudio, es un trabajo, para que tú puedas trabajar más adelante mejor que ellos ¿no? Porque para ellos la tierra no era muy bajo o que no valía, sino que es muy pesado. El trabajar la tierra, el levantarse temprano, porque realmente en la época de antes (...) te hablo de la época de los 70's, era levantarse a las 4 de la mañana, ir a traer la leña, regresabas a las 7, desayunabas y te ibas a la escuela; regresabas y traías agua, a cuidar a tus hermanitos. Entonces como siempre las vacaciones eran como (...) era el tiempo en que tenías que encajonar la milpa. Entonces te levantabas temprano todo el día a encajonar la milpa, lo que habían sembrado en

abril, que también eran vacaciones y que te tocaba sembrar (Ciudadano, 20 de marzo 2010).

Así, no siempre se rechaza la escuela federal:

(...) No decir que toda la escuela es mala, porque también a nosotros nos ha servido como trampolín. Así como la escuela [nos] ve a nosotros como trampolín para llegar a algo (...) pero nosotros hemos visto también la escuela como un puente para que yo pueda igual y conocer otros, pues ora sí que otras formas de vida, y eso es lo que ha pasado.

El problema que puede llegar a ser, o hasta cierta reflexión, decir “bueno, ya no me gusta esto y prefiero lo que me enseña la escuela o lo que me dice la escuela”. Ahí es donde pues sí se empieza a ver (...) “ah, bueno, esto no me gusta”, ¿por qué?, por ejemplo, el tequio, y la gente sí se ha como que, dijeran, la escuela también nos abre la mente (...) Y de decir, “y bueno, ¿por qué yo voy a estar dando tequio?, si buen puede hacerse un proyecto sobre este trabajo, y voy a recibir algo, una remuneración (...)” (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

3.4 Continuidad y conflicto

Los segmentos de diálogo ilustran la aspiración a la continuidad cultural, la combinación de saberes y el conflicto cultural con la escuela. Los entrevistados explican los beneficios de la institución escolar, pero existen apreciaciones distintas respecto a su relevancia, pues en ocasiones se valora lo que se aprende en ella y en otros momentos se cuestiona su influencia en el modo de vida local.

Según concepciones:

(...) Antes se pensaba que la vida no la resolvía la escuela, era inimaginable pensar que había un espacio que te preparaba para trabajar y de repente (...) pienso que no era posible, porque la vida se inscribía en el campo, casi en su totalidad (...) (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

(...) la escuela, al menos el concepto que ha tenido la comunidad (...) anteriormente a la mejor hace 20, 30 años era para servir o salir a (...) y tener un buen trabajo, pues, y salir fuera a trabajar, ajá, y actualmente no, ya actualmente los jóvenes los he visto con (...) bueno, los que estudian, bueno, han salido, ora sí han salido a estudiar y la mayoría regresa, regresa a la comunidad para servir al pueblo; por ejemplo, arquitectos, doctores, dentistas y son nativos de allá y la mayoría regresa, más cuando es profesionista, la mayoría regresa a trabajar allá, a la comunidad (...) (Profesor bilingüe, 26 de octubre 2014).

(...) tampoco, como dice usted, de poner de este lado la escuela “y es mala”, o sea, no ponerlo en ese punto o estar comparando de lo malo o de lo bueno. Consideramos que [en] la escuela se pueden aprender otras cosas que, igual [en] mi comunidad no lo vivimos, o no lo palpamos tal cual es. Pero no quiere decir que por el hecho de que nosotros somos una comunidad, y ora sí que indígena, no tengamos esos conocimientos de lo que pueda llegar a aportar la escuela, sino que simplemente vemos de manera diferente qué es la educación o en qué se debe de fundamentar la educación y eso es más que nada en esto de los principios de trabajo, de los valores, las relaciones (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014). Es eso: el de dejar de ver que uno [no] es diferente del otro, sino que somos todos como formando algo, o sea, formamos nosotros,

podríamos decir, nosotros mismos formamos la cabeza, el cuerpo completo y que si falta una parte de estos elementos, pues, estaríamos quitándole o cortándonos nosotros los brazos, los pies. De esa manera lo vemos, como todo uno. La comunidad es eso: la comunidad es la que decide, la comunidad es la que habla, la comunidad es la que piensa” (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

3.5 El Wejën Kajën

A partir de un binomio en lengua materna se valora la escuela y se reconoce el conocimiento externo. La expresión Wejën Kajën forma parte de este proceso local de redefinición y reelaboración (Rockwell, 2005, p. 31) del papel de la escuela.

(...) el asunto es que ahora algunos piensan que el Wejën Kajën está en la escuela, dicen: “Ve a iluminarte, a despertar en la escuela”, y a mi parecer ha sido un error, porque no hay (...) El discurso que nos podamos aventar, espacio descriptivo, frente a la realidad de los niños, yo diría, está desfasado, porque la niñez se está metiendo en el espacio escolar. Entonces su forma de ver la vida, su forma de ver el mundo es muy similar a la de ciudad. Entonces eso es para mí lo que está sucediendo en Tlahuitoltepec (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

(...) mucha gente, muchos chavos, muchos jóvenes están saliendo del pueblo, salen para formarse en diferentes escuelas, tienen otras mentalidades. Hay un cambio total, drástico, de que todos quieren tener profesión ¿no? Por ese lado, en el caso de la educación, pues es muy bueno, es muy bueno que el pueblo quiera tener profesionistas, bueno, casi la mayoría son profesionistas (Profesor bilingüe, 25 de octubre de 2014).

Pues eso les decía yo a mis alumnos, cuando trabajaba como maestro en el centro, pues varios de esos pequeños sí salieron adelante, varios ya son ingenieros, varios son maestros, o sea, ya tienen más preparación que yo, y eso me da mucho gusto, que ellos hayan continuado y hayan retomado las ideas que decía yo: “tienen que salir adelante”. Sí, y así es como es parte de [las] experiencias que platico, pues hay varias experiencias, por ejemplo, como decía del rescate cultural que nosotros hacemos, y eso es lo que nosotros estamos trabajando (Profesor jubilado, 11 de agosto 2004).

Llama la atención la pugna entre el proyecto educativo étnico versus proyecto educativo nacional (Nahmad, 2003, pp. 233 y ss.) y la persistencia del conflicto cultural que representa la escuela. Dicho conflicto aparece documentado desde el último cuarto del siglo pasado (Acunzo, 1991, p. 69; Tello, 1994, p. 152).

Entonces, yo así de manera resumida ubico como los polos que existen: el uso poderoso del concepto de Wejën Kajën, pero también como la extracción de ese concepto, la extracción-abstracción ¿no? de ese concepto, para tratar de reproducir lo que la escuela (...) sobre todo, no con un rollo filosófico sino más bien con un rollo pragmático: “ah, el Wejën Kajën está dado por el trabajo de la milpa en el campo, que el niño tiene que aprender”. La realidad es otra. (...) los jóvenes que huyen del campo, van a la escuela, definitivamente rechazan esa posibilidad (...) (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

En realidad, se trata de dos formas de educar que se combinan en el espacio comunitario:

(...) manejan mucho allá educar con el ejemplo, y eso siempre es así (...) o sea, siempre lo hemos hecho evidenciable, todo el aprendizaje lo hemos hecho de esa manera (...) de vivirlo, de hacerlo. No de que (...) “bueno, ya me dijo que no sea grosera con los abuelitos y es lo primero que hago”, sino que ya una vez que yo haga eso, ya viene ora sí que la represión, pero por parte de los papás, la familia misma. Entonces, “si no te educas (...) pues (...) a ver cómo te las arreglas después”. Ahí es que el niño tiene que darse cuenta de que, pues, va por un mal camino, o de que no debe de ser así. Entonces, siempre va a ir, digamos, tanto de (...) más que nada en los comportamientos, y si uno (...) ahora sí que no acepta o no sigue esos principios, pues simple y sencillamente la misma comunidad, la que nos va expulsando y uno pues va quedándose (...) ahora sí que fuera de lo que podría ser la comunidad. En mi caso yo trabajo fuera de mi pueblo (las cursivas son mías) (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

Conclusiones

Las reflexiones presentadas explican el conflicto que representa la escuela en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe. Estos diálogos no pueden representar a toda una comunidad, pero sin duda constituyen la convergencia de distintas elaboraciones simbólicas y la construcción de un ideario en torno al papel de la institución escolar. Considero relevante señalar que algunas ideas transcritas en los años 2004, 2005 y 2010 tienen continuidad en conversaciones posteriores porque refieren la educación comunal como garante de la reproducción cultural y subrayan la necesidad de combinar la educación que inicia en casa con lo que ofrece la escuela federal.

La crítica a la escuela incluye la idea de que ésta complementa con otros saberes lo que se aprende en la familia, en el campo y en el entorno

comunitario. A su vez, reflexiones de otros años conciben la educación comunitaria en conjunción con la escuela federal. De este modo, es visible el aprovechamiento del conocimiento que ofrece la escuela en un binomio “local-federal” que combina diferentes horizontes de cultura. Se trata de una visión dinámica del conocimiento comunitario, con una visión práctica de complementariedad del saber externo, propio de la compartencia cultural (Martínez, 2003).

De las transcripciones anteriores derivó la necesidad de analizar los proyectos educativos de los pueblos originarios que expresan un cambio cultural. El análisis de las formas simbólicas en el nuevo siglo muestra su carácter “combinado”, por eso es necesario investigar en torno a las dinámicas y variantes historias colectivas que han sido socialmente elaboradas por los pueblos; pero que no siempre son asumidas por sus miembros y que, en el espacio comunitario, son cuestionadas o practicadas de otra manera: en oposición y dialogicidad.

Referencias

- Ariel de Vidas, A. (2003). El trueno ya no vive aquí. Representación de la marginalidad y construcción de la identidad teenek (Huasteca veracruzana, México). México: CIESAS-El Colegio de San Luis-CEMCA-IRD.
- Acunzo, M. (1991). Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México). Ecuador, Quito: Abya-Yala.
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente [BICAP] (2001). La voz y la palabra del pueblo Ayuujk. México: Miguel Ángel Porrúa-BICAP-UPN.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1984). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos 'para qués' de 'otras' educaciones. Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, XIV (1), 30-46.
- Castañeda, A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: UPN-Ajusco.
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Revista Política y Cultura, (17), 261-287.
- Comboni, S., Juárez, J. M. y Tarrío, M. (2005). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXV (1-2), 181-208. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035207.pdf>
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier, (Coords.), En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales (pp. 85-109). México: Gedisa.
- Gruzinski, S. (1991). La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. México: FCE.
- Husserl, E. (1985). Investigaciones Lógicas. Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1992). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, G. y Velasco, S. (1985). Introducción. En G. López y S. Velasco (Coords.), Aportaciones indias a la educación (pp. 9-24). México: CONAFE.
- Martínez, J. C. (2011). La nueva justicia tradicional. Interlegalidad y ajustes en el campo jurídico de Santiago Ixtayutla y Santa María Tlahuitoltepec. México: CSEIO-IEEPO-UABJO-Fundación Conrad Adenauer.
- Martínez, J. (2003). Comunalidad y desarrollo. México: CONACULTA
- Mijangos, J.C y Romero, F. (2008). Usos del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad. En J. Lizama (Coord.), Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas (pp. 155-176). México: CIESAS Peninsular.
- Nahmad, S. (2003). Fronteras étnicas: análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: Proyecto Nacional vs Proyecto Étnico. El caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca. México: CIESAS.
- Olivé, L. (1999). Multiculturalismo y pluralismo. México: UNAM-FFL-Paidós Mexicana.
- Rockwell, E. (2003). ¿Es posible transformar la escuela? En F. Soberanes (Coord.), Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas (pp. 71-98). México: UPN Ajusco.
- Rockwell, E. (2004). Herencia y contradicciones de la educación en las regiones indias. En L. Meyer y B. Maldonado (Comps.), Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del

- Oaxaca Indígena actual (pp. 3-23).
Oaxaca: IEEPO.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (pp. 28-38). México: Ediciones Pomares.
- Shutz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shutz, A. y Luckmann, T. (1973). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tello, M. (1994). El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Tönnies, F. (1986). Introducción a la sociología. México: FCE.
- Vargas, X., Vargas, P., Vásquez, R. y Pérez, L. (2008). Wejën Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Cabildo 2008, Oaxaca.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Artículo 3. Impacto de las guías para la educación inclusiva en profesores de educación básica. *Impact of guidelines for inclusive education on basic education teachers.*

Escobar Flores, Emma Yolanda;
Pano Fuentes, Carolina; Guillén
Morales, Dulce María; Mandujano
Zambrano, Oliver
Centro Regional de Formación
Docente e Investigación Educativa

Resumen

Esta investigación se centra en 5 guías para la Educación Inclusiva, realizadas por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), y el impacto que han tenido en docentes de educación básica y especial, a través de la aplicación de un instrumento adaptado del original de Sevillano (1995), aplicado a 31 docentes del estado de Jalisco, el cual contiene 20 ítems, divididos en 2 temáticas principales: valoración formal y valoración didáctica, en una escala de valores Likert. Como resultados principales se encontró que las guías, en su mayoría, obtuvieron puntajes altos, por el 70% de los participantes.

Palabras clave

Educación inclusiva, guías, impacto, inclusión.

Abstract

This research focuses on 5 guidelines for Inclusive education, conducted by the Regional Center for Educational Education and Education Research (CRESUR), and the impact they have had on basic and special education teachers through the application of a Adapted instrument of the original of Sevillian (1995), applied to 31 teachers of the state of Jalisco, which contains 20 items, divided

into 2 main themes: formal valuation and didactic valuation, on a scale of Likert values. The main results were that the guides, mostly, obtained high scores, for 70% of the participants.

Keywords

Inclusive education, guidelines, impact, inclusion.

Introducción

La inclusión en el aula y la escuela ha sido una prioridad del CRESUR, y es por ello que en el centro ha prevalecido, dicho tema, como una constante, misma que forma parte del principio de acción del mismo, indicado en su Plan de Desarrollo Institucional y que ha sido desarrollado desde el año 2014. En ese sentido, la colección de guías para la educación inclusiva se presenta como un proyecto de escuela que ha servido para responder a las necesidades de estudiantes que tienen más dificultades de aprendizaje y mayormente, al reconocimiento de los grupos vulnerables. Por ello, las guías se muestran como una herramienta para fortalecer las prácticas inclusivas, que a la par, con los docentes y directivos deben generar oportunidades para adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes hacia la inclusión, equidad y atención a la diversidad.

Por otro lado, la aplicación y uso de las guías en educación básica, implica un análisis y evaluación por parte de los diseñadores, para conocer el impacto que esta herramienta tiene en los docentes y estudiantes a quienes se dirigen. De este modo, esta primera aplicación del instrumento de evaluación de las guías incluyó docentes principalmente en el área de educación especial, en el marco del 3er. Congreso Internacional de Pedagogía del estado de Jalisco. Las GEI evaluadas fueron:

- Guía para una escuela inclusiva

- Escuela inclusiva y espectro autista
- Escuela inclusiva y síndrome de Down
- La interculturalidad en la Escuela Inclusiva
- Escuela inclusiva y los Derechos Humanos

Con este primer acercamiento, se buscó que los formadores de la educación básica conocieran las GEI y conjuntamente, valorar la construcción de las mismas para la mejora y actualización de la colección, lo cual representa una pauta para advertir en qué medida se está influyendo en los docentes y en ese sentido, ofrecer un modelo que puede aprovecharse para construir ciertos cambios e innovación en la trayectoria apropiada. En suma, es un instrumento práctico que incluye aquellos aspectos clave que contribuyen a ofrecer una educación más atenta a las necesidades de todos los alumnos.

Revisión de la Literatura

La inclusión es “un proceso de mejora e innovación interminable pues conlleva un constante cambio social que implica continuos esfuerzos siempre susceptibles de mejora” (Echeíta, 2009, p. 381). A su vez, la educación inclusiva supone la búsqueda de la equidad e igualdad de derechos entre todas las personas. En este sentido, el objetivo primordial de esta es centrarse en todos los alumnos, especialmente en los más vulnerables, es decir, aquellos a quienes se tiende a excluir del sistema educativo.

Pensar en la educación es pensar en nuestro derecho, sustentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual dicta que “todas las personas tienen derecho a la educación” (Asamblea General de la ONU, 1948). Las condiciones de cada estado de la república mexicana, hacen que hoy en día, aún no se cumpla en su totalidad con una educación para todos, aun cuando nuestra constitución lo establece en el artículo tercero: “toda persona tiene derecho a

recibir educación” (CPEUM, 1917). Asimismo, la Ley General de Educación en su artículo segundo señala: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad” (LGE, 1993).

En consecuencia, es deber atender a todos y todas, sin distinción alguna. La escuela debe ser el espacio donde todos los alumnos y alumnas aprendan y se logre con ello la construcción de ambientes de aprendizaje incluyentes. Sin embargo, existen diversos elementos que obstaculizan este propósito, tales como:

- La baja pertinencia en la asignación de docentes a las zonas donde se hablan lenguas indígenas, que el mismo docente desconoce.
- La falta de infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades áulicas.
- El desconocimiento de temáticas de discapacidad y barreras de aprendizaje y la participación (BAP) de los alumnos y alumnas.
- Las limitaciones de la formación docente. Estos, entre otros factores, pueden ser considerados como parte de una antesala de las problemáticas que pueden ser contravenidas desde el enfoque inclusivo. El modelo educativo 2017 para la educación obligatoria (SEP, 2017) plantea poner al alumno y su aprendizaje al centro del proceso educativo, dándole mayor interés al acceso, igualdad, equidad de género y a un currículo flexible, lo cual deberá lograr la eliminación paulatina de las de las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP). Dichas acciones responden a un paradigma inclusivo en el cual no se segrega, sino que se permite a todos y todas ser parte de la escuela, a través de las condiciones necesarias para su participación.

En este sentido, el principio de la educación inclusiva demanda –entre otros– el desarrollo de programas, acciones y materiales que ayuden al docente en su labor y la construcción de prácticas

y aulas inclusivas; puesto que, este paradigma implica el reconocimiento del derecho a recibir una educación de calidad e integral, donde exista una participación comprometida de profesores, padres de familia y autoridades educativas, que en conjunto lleven a cabo la construcción de un proyecto de escuela inclusiva que responda a las necesidades diversas de los estudiantes y sus contextos, y en la que todos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Por ello, en 2014, el CRESUR participó con el proyecto “Educación Inclusiva para la Equidad” – el cual contuvo tres propuestas de trabajo, entre ellas, la elaboración de seis GEI – y fue acreedor de los recursos del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), el cual fue promovido para las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES).

La elección de los temas de las guías surgió a partir del modelo de derechos humanos. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017) indica que existen ciertos sectores de la sociedad que presentan condiciones o características que los convierten en más vulnerables. De dichos grupos, interesa señalar los que incluyen a niños, niñas y adolescentes, migrantes, mujeres, personas con discapacidad y pueblos indígenas, por ser quienes están más directamente relacionados con la educación formal y regular.

Las GEI han sido desarrolladas en función de lo que el docente requiere conocer y saber sobre la inclusión y equidad en la escuela, un tema amplio y de muchos retos para los maestros. Asimismo, estas se han construido con el apoyo de especialistas nacionales e internacionales que en primera instancia orientaron en el diseño de la estructura y los temas.

Las GEI presentan un contenido significativo y sintetizado, ello con el objetivo de ser prácticas para el lector. En términos generales, cada una de las guías contiene apartados similares, sin embargo, según el tema original, algunos pueden variar.

Con la articulación de los apartados y los recursos de las guías se logra mostrar una herramienta completa que está al alcance de cualquier persona y que además funciona como una herramienta básica que ayuda a identificar diversos contextos sobre todo de aquellos niños, niñas y jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión o que presentan ciertas necesidades, con el fin de romper con dichas barreras y para cimentar una perspectiva más amplia y completa que favorezca los aprendizajes de cada uno de estos sujetos.

Las guías han sido elaboradas con base en una serie de documentos, videos e ilustraciones que permiten a los profesores interesados ampliar y comprender de una forma clara y concisa las diferentes temáticas que se abordan. Por ello, se optó por incluir en el desarrollo de las GI, diversas herramientas tecnológicas que aportan varias ventajas. Estas herramientas consisten en videos multimedia, podcast, acceso a videos en la red, galerías de imágenes, ligas e hipervínculos de interés respecto a la temática abordada y a instituciones que las atienden.

La característica distintiva de estas guías es la incorporación de la herramienta virtual denominada realidad aumentada (RA), a través de la cual se pretende estimular el interés de los profesores en el tema y hacerlas accesibles a todos los profesionales de la educación de la región y público lector.

Se trata de que con esta herramienta la información pueda ser difundida en diferentes entornos en los que por alguna situación los

interesados no tengan los servicios necesarios para acceder a las GEI. Al respecto se diseñó y construyó una aplicación (APP) que atiende varios aspectos como incluir materiales innovadores como objetos en tercera dimensión, contenidos descargables para poder utilizarlos fuera de línea, así como todo el material multimedia que se ha mencionado anteriormente.

Mismas que dan la oportunidad a todos los interesados e involucrados en los temas a profundizar en las problemáticas y a exigir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación de calidad y con equidad, sin distinción alguna por la condición que presenten.

Metodología

La propuesta metodológica para el presente estudio es de carácter mixto, mediante una adaptación del instrumento construido por María Luisa Sevillano García (1995, pp. 472-473). La adaptación contiene 20 ítems, divididos en 2 temáticas principales: valoración formal y valoración didáctica, con información referente al diseño de las guías, organización, estructura, contenido, tecnología utilizada y expectativas que crea en los docentes. Para este apartado se incluyó la escala Likert, con respuestas del número 5 “muy buena”, hasta el 1 “muy deficiente”. En un segundo momento, se muestran preguntas abiertas para conocer las sugerencias de nuevas temáticas para el desarrollo de nuevas guías, con la aplicación de dicho instrumento se pretende valorar el impacto de las GEI con profesores de educación básica, considerando el proceso de la retroalimentación como un discurso de ida y vuelta que permite recuperar la información necesaria para enriquecer el trabajo evaluado, en este caso las GEI.

Esta primera aplicación incluyó un grupo de enfoque de 31 docentes del estado de Jalisco,

principalmente especialistas en el área de educación especial, en el marco del 3er. Congreso Internacional de Pedagogía del estado de Jalisco, donde se aplicó dicho instrumento.

El estudio se realizó mediante el análisis de los ítems organizados en las dos temáticas, en primer lugar, se revisó la valoración de forma y en un segundo momento la valoración didáctica. En la valoración de forma se estudia las dimensiones del ejemplar impreso, la tipografía, las imágenes (cantidad, color y pertinencia), así como los colores, con lo que respecta al segundo momento, se analizan los contenidos, la organización y en este mismo apartado se encuentran las preguntas abiertas.

En este documento, la evaluación pretende analizar los aspectos fundamentales del impacto de implementación de las GEI en educación básica teniendo como premisa el objetivo de las mismas que es apoyar a los profesores en la construcción de un modelo de escuela incluyente y de atención a la diversidad, a partir de los documentos que fundamentan al mismo, con el objeto de generar recomendaciones sobre el diseño, construcción, implementación y efectividad en el uso de las GEI.

Mediante el grupo de enfoque, la evaluación pretende analizar cada aspecto fundamental de las GEI, considerando la adaptación de un instrumento que aporte la información necesaria para la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones para el enriquecimiento de forma y de didáctica, favoreciendo los resultados al implementar en las escuelas este valioso material.

Este estudio se realizó con base en los temas descritos con anterioridad, con un enfoque de análisis en temáticas propias de inclusión y

equidad en las escuelas, en específico de las aulas y la efectividad en la atención a la diversidad, así como en el apoyo a los docentes de educación básica.

A partir del estudio se busca efectuar un análisis sistemático de las GEI elaboradas desde el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), considerando la viabilidad, pertinencia e implementación planteadas desde sus metas y objetivos del material, realizando conclusiones que coadyuven a la mejora continua del mismo.

Objetivo general

Analizar de manera sistemática el impacto de las GEI en profesores de educación básica a un año de su re diseño y difusión en educación básica, que valore el impacto del material en la inclusión y equidad en las escuelas para el logro de las metas y objetivos propuestos, así como generar conocimientos que permitan la instrumentación de mejoras.

Objetivos específicos

- Reportar los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación, mediante la sistematización y el análisis del comparativo con sus objetivos y metas planteadas, así como la valoración de los hallazgos relevantes derivados de dicho análisis para la mejora continua de las GEI.
- Identificar los principales aspectos susceptibles de mejora del material en educación básica, derivado del seguimiento de las recomendaciones de mejora en la evaluación.
- Analizar las futuras temáticas susceptibles a ser diseñadas en formato de las Guías para la Educación Inclusiva, incluso valorar su implementación en otros niveles educativos.

- Identificar las fortalezas, los retos y las recomendaciones del GEI en la educación básica, derivados de las recomendaciones del grupo de enfoque.

- Generar conocimientos sobre la importancia de éstos materiales para el apoyo a docentes de educación básica, e incluso en otros niveles.

Resultados

Los aspectos que se evaluaron de las GIE –con base en la adaptación del instrumento construido por María Luisa Sevillano García (1995, pp. 472-473) – fueron:

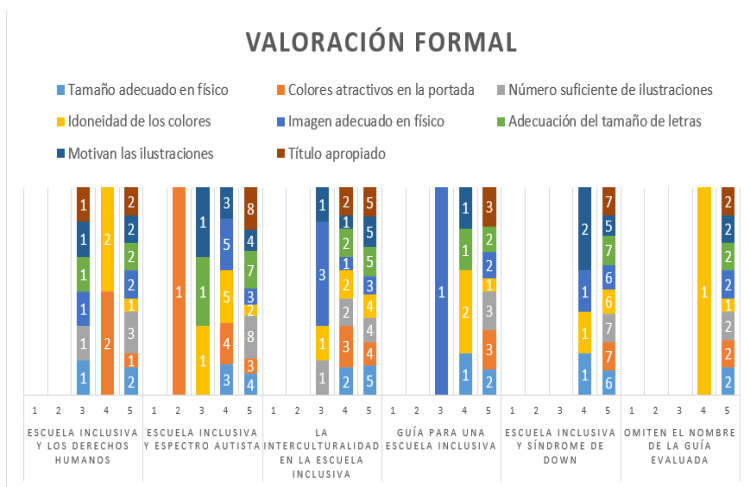
1. Valoración formal. A través de este primer aspecto se evalúa la idoneidad de: las dimensiones del ejemplar impreso, la tipografía, las imágenes (cantidad, color y pertinencia), así como los colores.
2. Valoración didáctica. Este segundo aspecto se divide en tres subcategorías:
 - o Contenidos. Ítems dirigidos a evaluar la calidad, actualidad e interés del contenido.
 - o Organización. Ítems para valorar extensión y coherencia de las GIE, así como la pertinencia de los recursos tecnológicos para la ampliación y asimilación de los contenidos.
 - o Otros aspectos. Reactivos que permiten conocer la opinión del encuestado sobre los recursos tecnológicos que acompañan las guías, la fundamentación teórica y las expectativas que crean.

Con base en la Escala de Likert con valores de 1, igual a muy deficiente y 5, igual a muy buena; la calificación de los aspectos evaluados en las guías se concentró en las valoraciones de 3(aceptable), 4 (buena) y 5 (muy buena). El total de encuestados sumó 31 personas, quienes se distribuyeron de la siguiente manera:

| Guía | Total de encuestados |
|--|----------------------|
| Guía para una escuela inclusiva y los derechos humanos | 3 |
| Guía para una escuela inclusiva y síndrome de Down | 7 |
| Guía para una escuela inclusiva | 3 |
| Guía para una escuela inclusiva y espectro autista | 8 |
| La interculturalidad en la escuela inclusiva | 7 |
| Omiten el nombre de la guía evaluada | 2 |
| Sin contestar | 1 |

Valoración formal

Los aspectos evaluados como “muy buenos” por arriba de un 50% de los encuestados fueron: tamaño del impreso, número de ilustraciones, tamaño de las letras y pertinencia del título. Por otra parte, los aspectos por debajo del 50% fueron: la idoneidad de los colores y el grado de motivación que producen las ilustraciones, así como su tamaño.



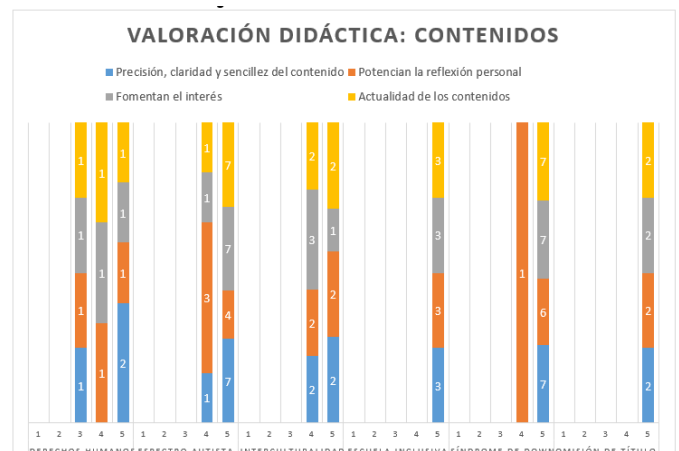
Gráfica 1. Valoración formal de las GEI

Valoración formal didáctica: contenidos

Del total de encuestados: 74.1%, calificó como “muy buena” la claridad, sencillez y precisión del contenido de las guías; 70.9% lo hizo de igual manera sobre la actualidad de los contenidos; por otra parte, 67.7% calificó en escala de cinco el grado en que las GIE promueven el interés. El aspecto calificado como “muy bueno” que representó el menor porcentaje, con 58%, fue si estas potencian la reflexión personal.

Las guías han sido parte de un proceso de actualización constante –en el cual– la claridad, sencillez y precisión del contenido ha jugado un papel importante; así como su continua actualización. A estas características subyace el interés por ser para el profesor una herramienta de consulta ágil y pertinente.

Sin embargo, la valoración hecha por los encuestados conduce a pensar en alternativas por fortalecer las estrategias a través de las cuales estas potencien el interés personal, sobretodo, cuando se ve al docente como un promotor potencial de la construcción de una escuela inclusiva.



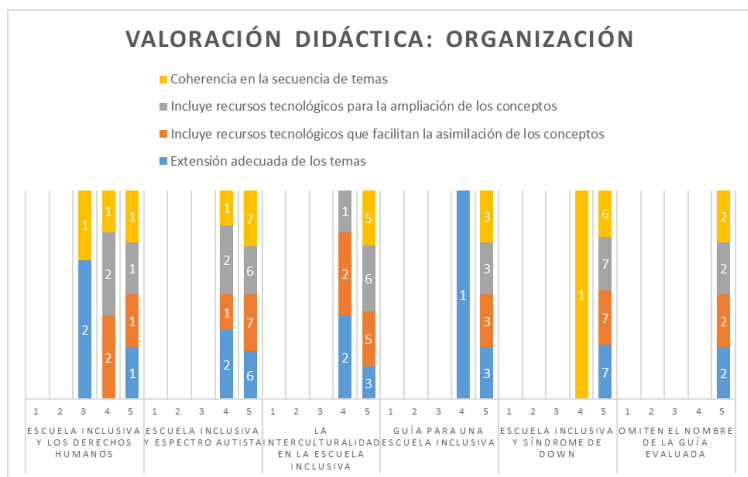
Gráfica 2. Valoración didáctica: contenidos

Valoración didáctica: organización

En este apartado los aspectos a considerar fueron: coherencia de la secuencia de los temas, recursos tecnológicos para la ampliación y asimilación de conceptos, finalmente, extensión adecuada de los temas. Nuevamente las valoraciones de “muy bueno” en los temas evaluados están por arriba del 70%.

Esto es positivo toda vez que el tema tecnológico fue ampliamente aceptado. Estos elementos tienen la finalidad de ampliar los contenidos y adaptarse a las demandas del entorno. Además de la versión impresa, las GIE cuentan con la versión en línea, que junto a los elementos de realidad aumentada, pueden ser descargadas

para su posterior uso sin conexión a internet; esto es de suma importancia, sobre todo para docentes que laboran en regiones alejadas y sin conexión. Los códigos QR como la realidad aumentada tienen el objetivo de ampliar la información y presentarla de manera didáctica, así como el uso de videos, podcasts, galerías de imágenes, entre otros recursos.

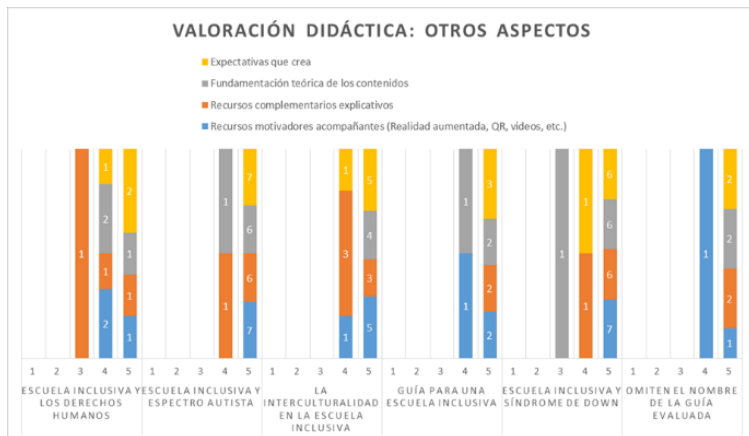


Gráfica 3. Valoración didáctica: organización.

Valoración didáctica: otros aspectos

Este último bloque se centró en la calificación sobre: fundamentación teórica, recursos complementarios y acompañantes, así como las expectativas que las GIE crean. Nuevamente las respuestas se concentran en la escala de cinco; sin embargo, las encuestas denotan que de ellas la que más atención demanda para mejorar, es la relacionada con los recursos complementarios explicativos; esto conduce a pensar en estrategias por fortalecer los apartados de fuentes de consulta externas, para que el docente pueda ampliar de manera pertinente sus conocimientos sobre los temas que son de su interés.

Ty6



Gráfica 4. Valoración didáctica: otros aspectos

En términos generales, las guías que más consideraciones positivas concentraron en su evaluación son: escuela inclusiva, síndrome de Down y espectro autista; mientras que la que menos fue la guía de derechos humanos. Asimismo, el apartado de preguntas abiertas permite conocer las perspectivas para el desarrollo de futuras guías y las mejores por hacer. Entre las sugerencias destaca:

- Fortalecer el apartado de estrategias didácticas que ofrecen las GIE.
- Incluir como público de destino a los padres de familia.
- Incursionar en temas de discapacidades motoras o sensoriales, físicas y psicosocial; sordera y/o débiles visuales; niños talento, síndrome de Asperger, discapacidad intelectual, diseño universal.
- Asimismo, una arista sugerida de innovación es la disponibilidad de las guías en Braille o audio libro, para su uso por docentes con discapacidad visual y/o auditiva.
- Además, se sugiere orientar el tema los temas de las guías hacia las necesidades del modelo educativo vigente.
- Finalmente en cuanto sobre el contenido se reitera la pertinencia de la precisión del

lenguaje usado; y se invita a mejorar la calidad de la imagen y colores.

Discusión

A partir de la aplicación del instrumento de evaluación realizado a los 31 docentes del estado de Jalisco, como una primera aplicación para valorar las cinco GEI – escuela inclusiva, síndrome de Down, derechos humanos, interculturalidad y espectro autista - y conforme al análisis de resultados, a continuación, se presentan algunos puntos importantes:

- En cuanto a la valoración formal de las guías, es imperante replantearse aspectos de diseño como es el caso de los colores y el tamaño de las imágenes, mismos que deben ser visualmente atractivos para el lector.
- En cuanto a la valoración didáctica del contenido, a pesar de la calificación positiva de 70% de los participantes, habrá que evaluar si uno de los objetivos de las guías está encaminado a inducir a la reflexión personal o si es un elemento fundamental para que las GEI cumplan con su objetivo, se deben de buscar alternativas para que las GEI cumplan con la función de reflexión personal, ya que en dicho ítem solo el 58% de los participantes las calificaron como muy buenas
- Otro elemento a fortalecer se relaciona con el apartado de documentos para profundizar o recursos complementarios como sitios de interés o recursos adicionales. De ello, se da cuenta que los docentes buscan herramientas adicionales que les ayuden en el aula, con lo que puedan atender ciertos temas y donde estas herramientas sean su principal apoyo.
- En términos comparativos, al realizarse una búsqueda exhaustiva acerca de la evaluación de guías que tuvieran como tema principal la inclusión, se dio cuenta que son pocas las instituciones e instancias que han creado

herramientas semejantes. Por ejemplo, La UNESCO creó en 2017 una guía denominada “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, si bien, su contenido es delimitado, se presenta de una manera teórica, es decir que sólo se presenta texto e imágenes, enfocado principalmente en políticas y sistemas educativos. Por otro lado, también existe la guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC (Programas Escuelas de Calidad), misma que estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, en coordinación con el Banco Mundial (2010), dicha guía es demasiado amplia en su contenido ya que abarca un aproximado de 160 páginas y además, como alude el título sólo se enfoca en la discapacidad de los estudiantes. Finalmente, se encontró que Plancarte (2010) realizó un estudio del Index for inclusión, como herramienta de mejora escolar, en este estudio se buscó adaptar el instrumento al contexto mexicano, lo que se halló fue existen acuerdos en las dimensiones de este instrumento, por lo cual es adecuado para México. Sin embargo, de las seis secciones que conforman los materiales del index, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de docentes de USAER y CAM, lo que demostró que dicho instrumento también debe de incluir mejoras o alternativas para que sea útil al contexto nacional

Conclusiones

A partir de los objetivos mencionados y el análisis de resultados se concluye que:

- Los docentes están interesados en materiales de este tipo y además piden que se sigan diseñando herramientas que incluyan más temas en el ámbito de la inclusión y la

discapacidad, como lo son: tipo motor, intelectual o visual. En ese sentido, el CRESUR ha empezado ya con la elaboración de guías sobre temas referentes a lo anterior.

- Para obtener mayor certeza de las valoraciones de las guías, se debe ampliar la muestra a más docentes y estados del país para tener datos más sustanciales que demuestren la certeza de los resultados.

- Conjuntar los resultados e incluso hacer un análisis comparativo entre unos y otros, para saber si la opinión de los participantes es generalizada o si bien, pudieran existir diferentes necesidades según las regiones del país.

- Ya que el trabajo de las guías ha sido un proceso extenso y continuamente se ha puesto al lector, con especial énfasis en el docente, como parte primordial en la participación para la construcción de dichas guías, no se debe de perder de vista las sugerencias e ideas que se efectúan, por parte de los docentes, en este instrumento.

- Si bien los padres de familia es uno de los públicos de destino de estas guías, se sugiere buscar maneras para trabajar más de cerca con ellos y poder tener mayor información sobre sus intereses con respecto al tema de la inclusión.

Como comentario final, se hace imperante encontrar las vías y medios para continuar difundiendo las guías y llegar a los diferentes espacios educativos de otras regiones del país para conocimiento y uso generalizado de los docentes, quien son los principales usuarios de esta herramienta, que además es de uso gratuito.

Referencias

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (1917). Artículo 3 (Fracc. III Y IX). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2017). Informe anual de actividades 2017. Recuperado de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>

Echeita, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En Verdugo, M.A. et altri.

Mejorando resultados personales para una vida de calidad. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú. Pp. 381 – 395.

Ley General de Educación. (LGE). (1993). México Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Plancarte, C.P. (2010). Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. Revista Iberoamericana, 54, pp. 145 – 166. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54.htm>

Secretaría de Educación Pública. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad. Ciudad de México: SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Nuevo Modelo Educativo 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión
y la equidad en la educación. Recuperado
de:
[unesdoc.unesco.org/images/0025/002595
/259592s.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf)

Artículo 4. El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara.

The role of the Internet and social networks on academic and professional preparation, and the social commitment of agribusiness students from Cucienea – University of Guadalajara.

Núñez Olivera, José Manuel;
Cabral Parra, Rodolfo; Noriega
García, Miguel Ángel; Navarro
Pérez, Sonia
Universidad de Guadalajara

Resumen

Con el propósito de determinar el impacto que sobre la preparación académica y profesional de los estudiantes universitarios tiene el uso de internet y las diversas redes sociales (IRS) disponibles se realizó este estudio. Para esto se seleccionaron a 20 estudiantes del último semestre de los ciclos 2017A y 2017B, de la Licenciatura en Agronegocios, a los que se les aplicó una encuesta acerca del uso de IRS, y su relación con el compromiso y/o responsabilidad social. Los datos fueron analizados mediante una prueba "T" de Student al 95% de confianza. Los resultados indican que: sólo 7 de los 20 estudiantes manifestaron reconocer un impacto positivo del IRS en su preparación académica, aunque no en el compromiso hacia su comunidad. El 40% de los estudiantes emplea Facebook, 90% whatsapp y videojuegos y el 30% Twitter, con sólo el 4% recurriendo a internet para acceder y leer revistas científicas (journals) y/o

El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara

periódicos. El 90% de los estudiantes expresó no tener ningún interés en utilizar el internet para leer revistas, libros o periódicos. Se concluye que los estudiantes no ven al IRS como una herramienta para mejorar su preparación académica y no la ven como una influencia para incrementar su sentido de compromiso y responsabilidad. De esta forma, es necesario implementar mecanismos efectivos de vinculación que relacionen de manera real a la universidad con el desarrollo y seguimiento profesional del estudiante y sus logros hacia su comunidad

Palabras clave

Preparación Académica, Internet y Redes Sociales, Compromiso Social.

Abstract

In order to determine the impact on the academic and professional preparation of university students has the use of Internet and the various social networks (IRS) Available This study was conducted. To this end, 20 students were selected from the last semester of the 2017 and 2017B cycles, from the Bachelor's in agribusiness, to which they were given a survey about the use of the IRS, and their relationship with the commitment and/or social responsibility. The data were analyzed by a Student T-Test at 95% of confidence. The results indicate that: only 7 of the 20 students said they recognized a positive impact of the IRS on their academic preparation, but not on the commitment to their community. 40% of students use Facebook, 90% WhatsApp and video games and 30% Twitter, with only 4% using the Internet to access and read journals and/or newspapers. 90% of students expressed no interest in using the Internet to read magazines, books or

newspapers. It is concluded that students do not see the IRS as a tool to improve their academic readiness and do not see it as an influence to increase their sense of commitment and responsibility. In this way, it is necessary to implement effective mechanisms of linkage that relate in a real way to the university with the development and professional monitoring of the student and his achievements towards his community

Keywords

Academic preparation, Internet and social networks, social commitment.

Introducción

Es evidente que vivimos en la era tecnológica, y en teoría, las condiciones están dadas para que los estudiantes de todos los niveles y especialmente los de nivel superior cuenten con las mejores herramientas para mejorar su preparación académica y puedan incidir de mayor y mejor forma en el desarrollo socioeconómico de su comunidad. Sin embargo, esto no se ve plasmado en la preparación académica de los estudiantes y sobre todo en el conocimiento de las problemáticas diarias que se viven en sus respectivas comunidades. Es evidente, asimismo, que es urgente idear estrategias “reales” de enseñanza que verdaderamente fomenten y motiven al estudiante a interesarse en la utilización adecuada de la tecnología enfocada hacia su preparación académica y la resolución de problemáticas diversas con las que se encontrarán a lo largo de su vida personal y profesional. Es asimismo relevante, que el aprovechamiento del internet y redes sociales no es uniforme y por el contrario, su condición multifactorial hace que su utilización y su

El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara

conocimiento no sean uniformes; pero es notorio además, que hasta ahora se encuentran subutilizados y su “adecuada” utilización mejoraría o incidiría en muchas de las decisiones a tomar. Sumado a todo esto, no hay que olvidar que aún existen muchas carencias en la infraestructura conveniente para hacer llegar el internet a muchas comunidades alejadas o de difícil acceso, como es el caso de varios de los estudiantes no sólo de esta carrera sino de varias otras, a lo que habría que agregar la ausencia de un internet seguro y confiable en las mismas instalaciones de varios de los centros universitarios.

Revisión de la Literatura

La Región Ciénega de Jalisco es identificada como una de las 12 regiones en que está dividido el Estado de Jalisco (ver figura 1) con propósitos de lograr una mejor administración de los recursos producidos por los 125 municipios con los que cuenta el estado (Gobierno de Jalisco, 2000).

En 1996, el Gobierno del Estado inició las tareas para definir una nueva regionalización administrativa que permitiera armonizar el trabajo de las instituciones y dependencias públicas, potenciando el impacto regional de sus políticas y programas de acción. Esta estrategia culminó con la definición de doce regiones, que permitirían optimizar el impacto y la presencia regional de los programas públicos, garantizando una más eficiente utilización de los recursos presupuestales, una distribución más equitativa del gasto gubernamental y un mejor aprovechamiento de la infraestructura disponible. El establecimiento oficial de la nueva regionalización administrativa se realizó mediante acuerdo del Ejecutivo Estatal de fecha 3 de agosto de 1998.

Las 12 regiones son: región Norte, región Altos Norte, región Altos Sur, región Ciénega, región Sureste, región Sur, región Sierra de Amula, región Costa Sur, región Costa Norte, región Sierra Occidental, región Valles y región Centro. Las regiones administrativas tienen municipios que funcionan como sedes, como se observa en la siguiente tabla:

| REGIÓN | SEDE | No. DE MPIOS. |
|----------------------|--------------------|---------------|
| 01 Norte | Colotlán | 10 |
| 02 Altos Norte | Lagos de Moreno | 8 |
| 03 Altos Sur | Tepatitlán | 11 |
| 04 Ciénega | Ocotlán | 13 |
| 05 Sureste | Tamazula | 10 |
| 06 Sur | Zapotlán el Grande | 16 |
| 07 Sierra de Amula | El Grullo | 11 |
| 08 Costa Sur | Autlán | 6 |
| 09 Costa Norte | Puerto Vallarta | 3 |
| 10 Sierra Occidental | Mascota | 8 |
| 11 Valles | Ameca | 14 |
| 12 Centro | Guadalajara | 14 |

Tabla 1. Regionalización en Jalisco y número de municipios por región

Estas regiones están ubicadas de esta forma en la geografía del Estado de Jalisco (ver figura 1), lo que ha determinado una mayor facilidad para un más adecuado manejo administrativo a partir de la identificación de las condiciones para la producción de ciertos productos en base a las condiciones ambientales e infraestructura presente:



Imagen 1. Regionalización en el Estado de Jalisco
Fuente. Plan Estatal de Desarrollo Jalisco, 2012

El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara

Esta región Ciénega, está conformada por 13 municipios (ver figura 2), región caracterizada básicamente por su vocación agropecuaria, en donde sobresalen la producción de maíz y leche, así como de la elaboración de lácteos de reconocido consumo no sólo en las mismas localidades, sino además en otros estados aledaños.

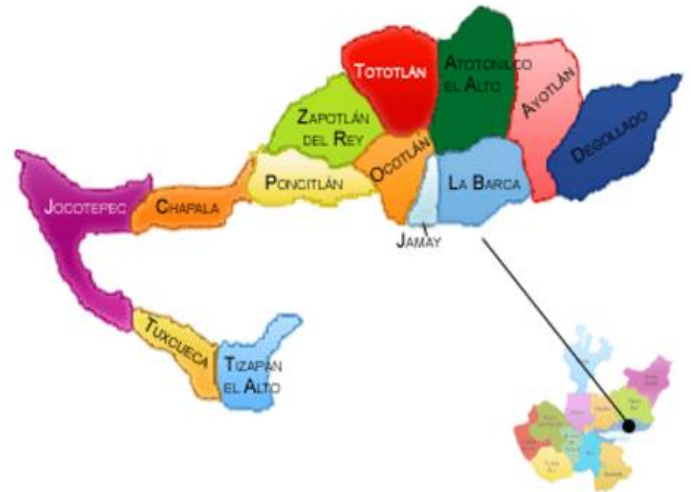
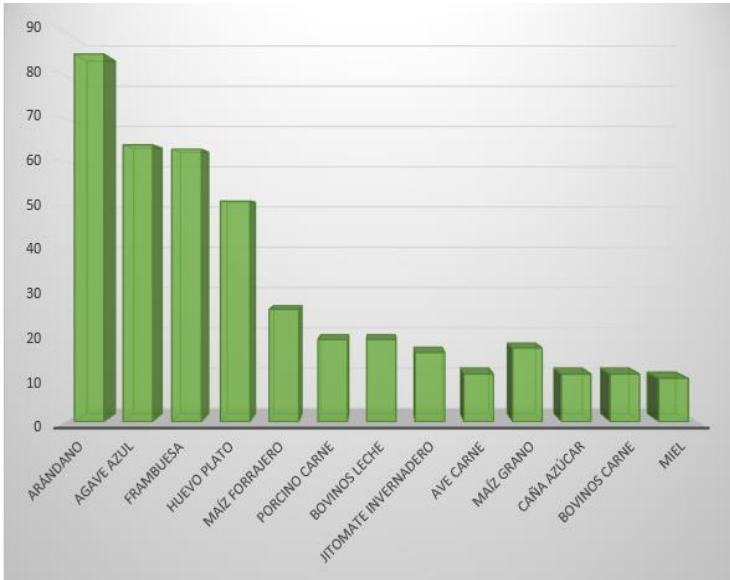


Figura 2. Municipios que conforman la Región Ciénega del Estado de Jalisco
Fuente. Plan de Desarrollo Estatal Jalisco, 2012

Esta región Ciénega junto con las regiones de los Altos (Norte y Sur), aportan hasta el 60% del PIB agropecuario del Estado de Jalisco, quién a su vez es considerado el Estado del país con el mayor aporte en este sentido a nivel nacional (Ver figura 3).



Grafica 1. Aporte Agropecuario del Estado de Jalisco a nivel Nacional
Fuente. Elaboración personal con datos de SAGARPA

El CUCIENEGA cuenta con tres sedes distribuidas en los municipios de Ocotlán, La Barca y Atotonilco el Alto. La carrera de Agronegocios se imparte exclusivamente en la sede La Barca y cuenta con la particularidad de que recibe jóvenes procedentes de localidades aledañas a este poblado, tanto del Estado de Jalisco como de Michoacán. Sin embargo, e irónicamente, a pesar de que esta región es de vocación eminentemente agropecuaria, esta carrera no es de las representativas del CUCIÉNEGA, por lo que debe trabajarse mucho para elevar la calidad académica del centro universitario y con ello la calidad de los egresados de la carrera, para que gradualmente empiece a verse el efecto esperado en el avance y/o desarrollo económico de las localidades y municipios de éstos.

En lo referente al internet, hoy en día, éste es considerado tanto como una herramienta de comunicación como una fuente de información en sí misma, todo depende de con qué interés se acerque el hombre a la red. Esta aproximación

El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara

no siempre es consciente y premeditada, a veces los niños cuentan con un ambiente doméstico bastante computarizado, así que, de origen, se familiarizan con Internet y dan un paso natural en su primera escuela y, sucesivamente, en cada una de las etapas de sus vidas. En otros casos, tanto el niño como el adulto pueden tener el acercamiento por medio de algún amigo, algún familiar, un juego, un trabajo escolar, en la radio, en la televisión, en los diarios, una recomendación de un colega, en la oficina o en alguna reunión profesional (Morales, 2004).

Pero a partir de la primera experiencia con internet y las redes sociales, la incursión en éstas se va haciendo cada vez más y más necesaria (Agüera, 2004); sin embargo, estas experiencias no necesariamente son encaminadas a una preparación profesional y por el contrario, la mayoría de las veces se debe a cuestiones de diversión.

Esta es la situación que mayoritariamente se observa entre los estudiantes no sólo de Agronegocios, sino de varias carreras; y es bastante común encontrar en el salón de clases, que algunos estudiantes no atienden la clase ni al profesor, por estar atendiendo al celular y desgraciadamente con situaciones que no tienen nada que ver con aspectos académicos o profesionales.

De esta forma, la pregunta pertinente es, si estos jóvenes estarán preparados para manejar adecuadamente el internet y mejorar así sus condiciones académicas.

Pero, y ¿Qué es el compromiso social?, ¿Qué debemos entender por éste?

García y Mondaza (2002), señalan que el compromiso social es una obra social con diferente motivación, que se basa en principios de honorabilidad y voluntariedad.

Y aquí deberemos señalar, ¿Cómo se manifiesta el compromiso social?; ¿Para qué sirve el compromiso social?

Wueste (1994) indica que éste se manifiesta con el fin de ayudar a otras personas sin ningún interés a cambio si no solo la satisfacción de ayudar a otras personas, en la voluntad de apoyar a una comunidad.

¿Por qué es importante el compromiso social?

Porque a través de dichas acciones se ayuda a una comunidad que no puede suplir por sus propios medios las necesidades básicas como lo es la alimentación, salud entre las principales. El compromiso social o responsabilidad social es un concepto referido a la obligación que recae sobre un grupo de personas que conforman una sociedad, de forma individual o grupal. Esa obligación puede ser con ellos mismos y/o con el resto de la sociedad.

Este término hace una valoración del efecto que acarreen las decisiones tomadas por el grupo. Esa valoración puede ser negativa o positiva y entra dentro del marco de la ética, lo legal u otros ámbitos. La responsabilidad o compromiso social establece que todo individuo tiene una obligación con el resto a la sociedad pues pertenece a ella.

Una sociedad se compone de cada persona que participa en ella y lo que haga o deje de hacer, así sea una acción mínima, repercute en la vida social.

Metodología

De una población de 42 estudiantes del último semestre de los ciclos 2017A y 2017B, se seleccionaron a 20 estudiantes (17 hombres y 3 mujeres) de la Licenciatura de Agronegocios de la Universidad de Guadalajara, del Centro Universitario de la Ciénega (CUCIÉNEGA) en su sede La Barca. A estos estudiantes se les aplicó

El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara

una encuesta con el fin de determinar el uso de internet y redes sociales utilizadas para la mejora de su preparación académica y profesional, además del conocimiento de las diversas problemáticas que afectan a sus comunidades en base a la lectura de libros, revistas, periódicos, etc, que tienen a su disposición mediante el acceso a éstos. La encuesta aplicada consideró las siguientes variables: género (hombre o mujer); estado laboral (empleado o desempleado); Edad; Estado Civil; lugar de residencia, acceso a internet; acceso a internet en casa; minutos diarios pasados ante internet; herramientas utilizadas para “navegar” en internet (Facebook, twitter, whatsapp, videojuegos, lectura de revistas y/o periódicos; hábitos de lectura; conocimiento de la situación económica, política, social y cultural dentro de su comunidad, región, estado y país. La información recopilada fue analizada mediante una prueba T de Student al 95% de confiabilidad, utilizando además Medidas de Tendencia Central (MTC) y de Dispersión (MD). La hipótesis del estudio fue planteada en los siguientes términos: los estudiantes de Agronegocios no utilizan al internet y las redes sociales para la mejora de su preparación académica y el fomento de su compromiso y responsabilidad social.

Resultados

El análisis detallado de la información recopilada llevó a los siguientes resultados (tabla 2):

El papel de internet y redes sociales sobre la preparación académica y profesional, y el compromiso social de los estudiantes de agronegocios del Cucienea – Universidad de Guadalajara

todas las comunidades es posible. Pero independientemente de esto, es evidente que los estudiantes no ven en estas herramientas tecnológicas, una vía para mejorar su bagaje profesional y/o académico, además de que no lo utilizan necesariamente para enterarse de las problemáticas y condiciones de vida de su comunidad, utilizándolo básicamente para cuestiones lúdicas que no abonan nada en la cuestión académica.

Conclusiones

- Los estudiantes no ven al internet y redes sociales como una herramienta efectiva para mejorar su capacidad y habilidad profesional.
- No los ven, asimismo, como una herramienta efectiva que incida directamente para el fortalecimiento de un sentido de compromiso y responsabilidad hacia su comunidad; con el agravante de que muestran una muy evidente apatía en este sentido.
- ¿Hasta dónde esta situación es responsabilidad directa de los profesores que están a cargo de la preparación académica de los estudiantes y en dónde el uso de internet y diversas redes sociales debería ser una constante en las tareas y trabajos a desarrollar día con día en el salón de clases?
- De esta forma, es necesario implementar mecanismos efectivos de vinculación que relacionen de manera real a la universidad con el desarrollo y seguimiento profesional del estudiante y sus logros hacia su comunidad

| VARIABLE ANALIZADA | VALOR OBTENIDO |
|--|---|
| Condición Laboral | Sólo 6 de los 20 estudiantes contaban con empleo al momento del estudio (30%), contra 14 de 20 (70%) que no contaban con éste |
| Estado Civil | 2 de 20 estaban casados (10%), contra el 90% que eran solteros |
| Edad promedio | La edad promedio reportada fue 23.75 años |
| Comunidad de residencia | 12 de los 20 estudiantes viven en ciudades medias (60%), y 8 de los 20 en comunidades menores de 2,500 habitantes (40%), que son los que no cuentan con internet en su casa y tienen que recurrir a éste en localidades aledañas más grandes a la suya y en donde sí cuentan con el servicio. |
| Hábito de lectura | 16 de 20 estudiantes (80%), manifestó no contar con hábitos de lectura tendientes hacia su preparación académica y utilizar el internet y las redes sociales como diversión y no como un camino hacia su mejora profesional. |
| Frecuencia de acceso a Internet | El 100% de los estudiantes usa internet diariamente, sea en su casa o en ciber cafés cercanos a sus hogares |
| Lugar de acceso a Internet | Sólo 3 de 20 estudiantes (15%), cuentan con internet en casa y el resto (17 de 20) recurre a cibercafé; |
| Duración media de acceso a internet por sesión | La sesión diaria en computadora considera 130 minutos en promedio. |
| Redes sociales utilizadas con mayor frecuencia | El 40% de los estudiantes emplea Facebook, 90% WhatsApp y videojuegos y el 30% Twitter, con sólo el 4% recurriendo a internet para acceso y leer revistas científicas (jornales) y/o periódicos que los mantengan informados acerca de su comunidad, región, estado y país. |
| Revisión de internet con fines académicos | El 90% de los estudiantes expresó no tener ningún interés en utilizar el internet para leer o revisar revistas, libros o periódicos. |
| Horario más frecuente de acceso a internet | El 60% de los estudiantes manifestó que su horario favorito para entrar a internet y/o manejar las redes sociales es entre las 10pm y las 02am. |
| Razones principales de acceso o no a Internet | Las variaciones encontradas en el acceso a internet y redes sociales son debidas básicamente a condiciones medioambientales: localización y/o ubicación de la comunidad y/o estado (Jalisco – Michoacán), disponibilidad de internet en su comunidad y disciplina familiar. |

Tabla 2. Resultados obtenidos a partir de las variables estudiadas

Fuente. Datos propios a partir del estudio

Discusión

Es muy importante para la discusión de los porqués del estudio, el considerar que los resultados encontrados, se deben a condiciones multifactoriales y están condicionados entre éstos, por el lugar de residencia de los estudiantes, ya que el acceso a internet depende en buena medida de la “señal” recibida en cuanto a su constancia y claridad, situación que no en

Referencias

- Agüera, I. (2004). Liderazgo y Compromiso Social. México: BUAP.
- García, J. y Mondaza, G. (2002). Jóvenes, Universidad y compromiso social: Una experiencia de inserción comunitaria. España: Narcea Ediciones.
- Jalisco. (2012). Plan de Desarrollo Estatal. Gobierno del Estado de Jalisco.
- Morales, E. (2004). Internet y Sociedad: relación y compromiso de beneficios colectivos e individuales. Revista UNAM
- Pérez, M. (2016). ¿Qué es el compromiso social? <https://www.lifeder.com/compromiso-social/>
- Wueste, D (1994). Professional Ethics and Social Responsibility. England: Rowman & Littlefield.
- Youniss, J and Yates, M. (1997). Community Service and Social Responsibility in Youth. USA: University of Chicago Press.



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LATINOAMERICA

Volumen 1
Enero – Abril 2019 | No.2
ISSN: (En trámite)