



HUMANUS NEXUS

REVISTA ACADÉMICA CON ENFOQUE ESTUDIANTIL

AÑO 3. NÚM. 4, PUBLICACIÓN DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, MARZO 2019

¿ES LA ADOLESCENCIA

un fenómeno que se presenta en los rarámuri?



TRASTORNO DISFÓRICO

premenstrual desde la perspectiva feminista

Contenido



7

¿Es la adolescencia un fenómeno que se presenta en los rarámuri? Una reflexión de un joven de esta etnia

12

Conmemoración a los difuntos en América Latina

20

La Estandarización de Instrumentos de Evaluación Psicológica: el caso del Test de Matrices Progresivas

24

El acto de evaluar

30

Educación en busca de consciencia social

34

Experiencias relevantes en el desarrollo curricular

40

El trastorno disfórico premenstrual desde la perspectiva feminista

46

La entrevista y la observación de clase como recursos para contextualizar una propuesta de estrategias didácticas dirigida a un docente del nivel medio superior

Directorio

Marco Aurelio González Cervantes
RECTOR

José Amonario Asián Díaz de León
VICERRECTOR

Rosario Ortiz Carrión • DIRECTORA
Mirem Maitexu De Bilbao Marcos • COORDINADORA GRAL Y DE LA LIC. EN DESARROLLO DEL CAPITAL HUMANO
Regina Martínez Parente • COORDINADOR DE LA LIC. EN EDUCACIÓN
José Guillermo Torres Rodríguez Bueno • COORDINADOR DE LA LIC. EN LENGUAS MODERNAS E INTERCULTURALIDAD
Irma Briceño Martínez • COORDINADORA DE LA LIC. EN PSICOLOGÍA

Gloria Fariñas León
Luz Yazmín Herrera Cruz
Mayra Aguirre Ortiz
CONSEJO EDITORIAL

Cecilia Vázquez García
DISEÑO EDITORIAL

UNIVERSIDAD DE LA SALLE BAJÍO
Av. Universidad 602, Col. Lomas del Campestre, C.P. 37150 • Tel. 01 (477) 710 85 00, ext. 186 y 187
León, Gto. México • www.delasalle.edu.mx

HN • HUMANUS NEXUS
Publicación de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle Bajío.

HN- Humanus Nexus, año 2, número 4, marzo 2019, es una publicación semestral editada por la Escuela de Educación y Desarrollo Humano la Universidad De La Salle Bajío, Av. Universidad 602, Col. Lomas del Campestre, León Gto. C.P. 37150, tel. 4777108500, <https://issuu.com/delasallebajio/stacks/a964669b600c4c6389bc9fedb9585>, mrortiz@delasalle.edu.mx. Editor responsable: María del Rosario Ortiz Carrión. Reserva de Derechos al uso exclusivo N° 04-2003-030712431600-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Dirección de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Dra. María del Rosario Ortiz Carrión, Av. Universidad 602, Col. Lomas del Campestre, León Gto. C.P. 37150, fecha de última modificación 15 de febrero de 2019.

Presentación

Lo distintivo en este cuarto número de la REVISTA ACADÉMICA CON ENFOQUE ESTUDIANTIL es la perspectiva cultural de todo su contenido, el lector podrá encontrarla de forma manifiesta o implícita en los diferentes artículos. Tan explícita en aquel referido a la tradición de conmemorar el día de los difuntos; y de manera menos evidente en la vivencia de la adolescencia y de la menstruación como fenómenos y procesos no determinados mecánicamente por el sustrato biológico o fisiológico del desarrollo humano, en los cuales las ideas juegan un papel fundamental.

Son imprescindibles y están presentes los problemas de la educación y el desarrollo de la conciencia social como puntos focales dentro del análisis cultural. La educación es manifestación fundamental de la cultura y herramienta del desarrollo de la ciudadanía en convivencia armónica con los demás y con el medio ambiente. La función del educador, la institución educativa y su filosofía, el currículo, los métodos pedagógicos especialmente los relativos al diagnóstico y la evaluación del aprendizaje o del desarrollo mental y la investigación de estas cuestiones; todos ellos son alcanzados por los determinantes culturales, cuestiones que se aprecian en el mensaje de la revista. Se tiene muy en cuenta además cómo los estándares culturales expresados a través de estos actores y recursos educacionales pueden ser medios de dominación, por lo que se reconoce el papel de la cultura en general y de aquella convertida en medio educativo a los fines de la descolonización y del desprejuicio en la mirada de la realidad; es así como tendrá un verdadero valor, no complicidad con la sumisión cultural que es el modo más efectivo de dominación. Y es que el condicionante cultural –junto con el histórico- es fehaciente en cualquiera de los fenómenos y procesos que nos propongamos estudiar dentro de la educación y del desarrollo humano. Sobresale además sin perder universalidad, la visión mexicana de la cultura, de la educación y de sus medios; lo que aportará al lector una óptica más pertinente en su comprensión de la realidad y su acción..

Culmina el último artículo una frase de Einstein que nos deja pensando sobre el papel de la cultura en nosotros como agentes sociales: “nuestra percepción de la realidad ha cambiado, jamás volverá a ser lo que era antes.”

Cordialmente,
Consejo Editorial

Acerca de

La revista electrónica de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano, toma su nombre a partir del concurso “nombramos nuestra revista estudiantil” que se llevó a cabo en mayo 2015 con el estudiantado de las cuatro carreras que al momento la integran: Educación, Desarrollo del Capital Humano, Lenguas Modernas e Interculturalidad y, Psicología. Se presentaron un total de 19 propuestas. El equipo directivo de la escuela hizo una primera evaluación de ellas, considerando que fuera un nombre inédito, creativo, la extensión y sonido del mismo, su origen y su argumentación para representar a las cuatro licenciaturas. De las 19 propuestas pasaron 6, los filtros anteriores. En la semana académica de ese mismo año se sometió a votación de todos los estudiantes (poco más del 50% de la población total participó) los 6 nombres. Quedando en primer lugar la propuesta “Human Nexus”. Toda la información se presentó al Consejo Editorial de la Universidad, quien señaló la importancia de que ambos nombres se escribieran en latín para mayor coherencia, finalmente el nombre adoptado para la revista en la sesión de diciembre 2016 fue HUMANUS NEXUS.

Así, la Revista de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano es una publicación electrónica con enfoque estudiantil, con periodicidad semestral (febrero/agosto). Su interés prioritario es familiarizar a los estudiantes con los procesos de comunicación, indagación y publicación que vinculan la teoría y la práctica, agudizando sus criterios de indagación, su sentido crítico, su habilidad argumentativa y por ende su formación académica. Publica diversas modalidades de productos escritos por los estudiantes acompañados por sus docentes. El contenido muestra la diversidad de pensamiento de los estudiantes y es responsabilidad de cada autor.



HUMANUS NEXUS



Políticas

Tipo de revista: es una revista electrónica con enfoque estudiantil, los productos son de autoría de los alumnos acompañados por sus docentes.

Propósito: proveer de un espacio de encuentro académico que favorece la identidad profesional de los estudiantes de las licenciaturas de: desarrollo del capital humano, educación, lenguas modernas e interculturalidad y, psicología. Promueve además su sentido de pertenencia a la escuela de educación y desarrollo humano. Les permite familiarizarse con los procesos de comunicación, indagación y publicación que vinculan la teoría y la praxis. Favorece que agudicen sus criterios de indagación, su sentido crítico, su habilidad argumentativa y por tanto su formación académica.

Formato: <https://issuu.com/>

Periodicidad: la revista se publica dos veces al año, preferentemente al inicio de cada semestre (en el mes de marzo y en el mes de septiembre).

Secciones: Las diversas secciones en las que los alumnos pueden aportar su conocimiento, son las siguientes:

- Artículos académicos
 - » Artículos de investigación
 - » Artículos teóricos
 - ~ Ensayos
 - ~ Monografías
 - » Artículos de reflexión
- Experiencias prácticas
 - » Entrevistas
 - » Reportes de experiencia de formación
 - » Traducciones
- Notas de interés

Arbitraje: los productos pasan por varios filtros de revisión: 1) el docente que acompaña al estudiante o estudiantes a redactar su producto. 2) las docentes responsables de la revista 3) los directivos de la escuela.

Editor: Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle Bajío.

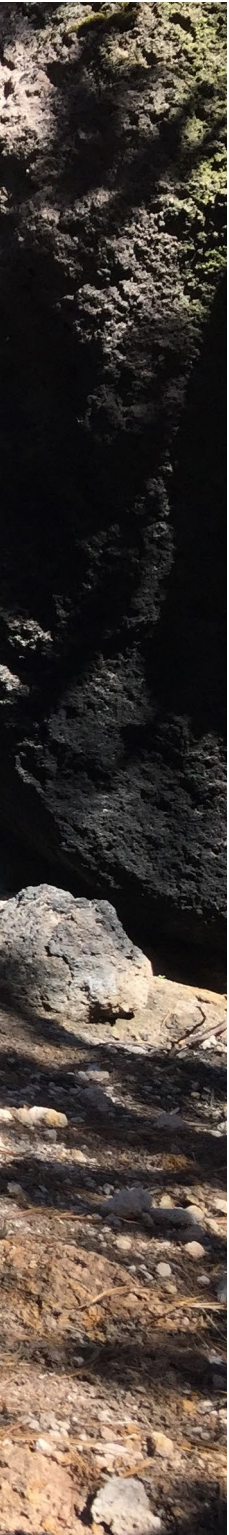
Envíos

Solicitar los lineamientos de redacción a:

- Dra. Rosario Ortiz Carrión • mrortiz@delasalle.edu.mx
Directora de la escuela
- Lic. Maitexu De Bilbao Marcos • mdebilbao@delasalle.edu.mx
Coordinadora General de la escuela



Fotografía: Pixabay.com



¿Es la adolescencia un fenómeno que se presenta en los rarámuri?

Una reflexión de un joven de esta etnia

Vallejo García, Jorge Eduardo¹

1. Alumno de 3º semestre de la Lic. en Educación.
Con el acompañamiento de la docente Irma Briseño Martínez.

En este trabajo se revisarán algunos aspectos del desarrollo de los adolescentes en general y de la etnia rarámuri en particular, intentando establecer si los rarámuri viven como tal el fenómeno adolescente; señalando las diferencias significativas desde el punto de vista sociológico y psicológico.

La adolescencia es un fenómeno que ha sido largamente estudiado por diferentes teóricos y desde diferentes puntos de vista. Como lo menciona Papalia, Wendkos y Duskin (2010), la adolescencia es una construcción social, el paso de la niñez a las responsabilidades de la vida adulta implica ajustes y adaptaciones importantes. El proceso de maduración inicia con la pubertad, con una serie de cambios a nivel biológico, que conducirán al ser humano a la madurez sexual. A la par, la persona va experimentando cambios o ajustes a nivel de pensamiento y, emocionalmente; en Psicología, se conoce como preadolescencia (Blos, 1996) al momento del desarrollo que corre paralelo a la pubertad y que permite a la persona realizar el procesamiento emocional de todos los cambios que está viviendo a nivel biológico. Papalia, Wendkos y Duskin (2010) define a la adolescencia como un período de transición largo, que involucra cambios físicos, cognitivos, sociales y emocionales y que, además, podrá manifestarse de diferente manera dependiendo del escenario social, cultural o económico. Desde esta perspectiva es que se podría pensar que jóvenes, como los rarámuri, al tener un contexto completamente diferente al resto de la población adolescente en un mismo país, podrían tener procesos de desarrollo emocional distintos.

El fenómeno de la adolescencia es tan complejo, que hay autores, como Blos (1996) que le dividen en varias fases: preadolescencia, adolescencia temprana, adolescencia intermedia o propiamente tal y adolescencia tardía; momentos en los que el sujeto deberá tener logros de desarrollo como: conformar su identidad y el carácter, que darán paso a la formación de la personalidad; y para esto tendrán que resolver conflictos que han quedado sin resolver de otras fases de desarrollo, como el complejo edípico y algunos procesos de identificación, entre otros.

Acuña (2007) ofrece una descripción bastante clara de la etnia rarámuri. Los rarámuri o más conocidos como tarahumaras, son un pueblo amerindio que habita en la Sierra Tarahumara, que tradicionalmente se dedicó a la agricultura o al pastoreo; la población vive dispersa en rancherías o pequeños grupos de familias nucleares. De acuerdo al estudio etnográfico realizado por este autor, el rarámuri pasa por varios momentos en su ciclo vital: “muchí” (2007, p.49) es el recién nacido, unos días después el niño varón es llamado towi y la niña se designa como tewé; los primeros años de vida, ambos se dedican a jugar; pero a partir de los 4 años ya empiezan a ayudar en las tareas que les encargan los adultos, tales como: cuidar a los animales domésticos o acarrear agua o leña. Entre los 11 y los 13 años, se presenta la pubertad del tarahumara; las tareas encargadas a towi y tewé empiezan a diferenciarse y parecieran estar demarcadas por cuestiones de género, se observa que, aunque ambos pueden juntar leña y llevarla al hogar, es towi quien la corta con el hacha, o que, aunque ambos puedan desgranar el maíz, es tewé quien elabore las tortillas. Sin embargo, estas tradiciones aunque pueden estar muy marcadas en algunos sectores de la población rarámuri, también se observa que hoy en día muchos adolescentes sin hacer diferencia del género realizan las actividades; por ejemplo: un adolescente ayuda a hacer las tortillas a la mamá o la joven puede partir leña (Acuña, 2007).

Algo importante que señala Acuña es que “la consideración social como tewé o towi no estará marcada exactamente por la edad, sino por el estado civil...será el matrimonio el motivo para cambiar a un nuevo estatus social” (2007, p. 52); sin embargo, es de resaltar que el rarámuri, desde esta temprana edad ya está preparado para afrontar la situación del mundo real, es decir, el rarámuri trabaja desde pequeño y afianza las actividades de cada género. El matrimonio suele darse entre los catorce y quince años para la

mujer (tewé) y entre los diecisiete y dieciocho para los varones (towi); la chica es quien toma la iniciativa, a través de un ritual que consiste en lanzar piedras pequeñas a towi, si éste busca más tarde a tewé es un indicador de aceptación. En la cultura rarámuri, la relación de pareja debe ser consentida por el mayora, que es una especie de consejero para la pareja; el siríame o gobernador y los padres de los contrayentes (Acuña, 2007). Al casarse, tewé se convierte en muki y towi en rejói, lo que trae consigo la adquisición de las responsabilidades adultas. Como ya se ha mencionado, la nueva fase de vida depende del estado civil, y ambos miembros de la pareja, podrán asumir nuevas tareas como: la maternidad y asistencia a eventos propios del adulto o asumir cargos de autoridad; para la mujer o muki, tener hijos es una función muy importante para la continuidad del matrimonio. Por otro lado, en el ciclo evolutivo que conocemos en la cultura occidental, la pubertad inicia a los 10 años, se ingresa a la adolescencia a los 11 y la edad adulta está determinada por una serie de responsabilidades y tareas a cumplir; y por definiciones legales, sociológicas y psicológicas (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2010). Si un joven de 18 años asume todas las definiciones mencionadas: trabajar y ser independiente económicamente, hacerse cargo de sus responsabilidades legales, asumir roles en la familia y lo social; es estable emocionalmente, consolida su identidad, hace una elección de pareja sólida, sabe manejar su propia casa, etcétera; es un adulto y, esta denominación, puede coincidir con la edad cronológica. Si un joven va a la universidad, su condición de estudiante le coloca en una situación de moratoria psicosocial (Erikson, 1993), y tendrá más tiempo para consolidar procesos de desarrollo psicológico, social y hasta cognitivo; “es una continuación directa del proceso adolescente”, dice Peter Blos (1996, p. 329).

Otro aspecto importante en el desarrollo de la persona, durante la adolescencia, es la conformación de la identidad, Erikson (1993) en su teoría de desarrollo psicosocial, menciona que toda persona transita por ocho etapas, con sus propias características, logros y riesgos; en la adolescencia, se vive la etapa de “identidad vs con-



Fotografía: Pixabay.com

fusión de rol” (Erikson, 1993), en este momento de vida, el adolescente debería lograr la integración de su identidad yoica, entendida como: “la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren su equivalente en la mismidad y continuidad del significado que uno tiene para los demás” (Erikson, 1993, p.235), el riesgo de esta fase es la confusión de rol, es decir, la duda en la identidad sexual; para afrontar los peligros de esta fase, el adolescente suele sobreidentificarse temporalmente con héroes o figuras de admiración, suele enamorarse y llega a formar parte de grupos exclusivistas, con características de vestimenta, físicas y actitudinales propias. Por otro lado, investigadores como Rodríguez (2014) afirman que hay una identidad grupal en el rarámuri, como grupo étnico; y que, a pesar de la influencia por el contacto con el blanco, el tarahumara ha integrado al hombre blanco y al mestizo a su cosmovisión, pero en una connotación negativa, los extraños a la cultura son parte del inframundo, del mundo oscuro; y esta conceptualización parecería contribuir más bien al aislamiento de la etnia. La identidad del rarámuri tiene que ver con sus características de resistencia física, ellos se han autodenominado rarámuri o pies ligeros, en su propia cosmovisión (Acuña, 2007). El niño varón pasa más tiempo con el padre y éste le presta más atención que a la hija, quien es atendida por la madre e iniciada en el aprendizaje de las tareas del hogar; este proceso familiar influye de manera importante en la formación de la identidad de ambos sexos.

Asimismo, es notorio el cambio en el desarrollo de los adolescentes, con esto se quiere decir que maduran a temprana edad, ya que las mismas actividades les hacen formar como mujer y como hombre, sin embargo, algunos adolescentes indígenas asisten a la escuela y adoptan las características de una cultura ajena, en estos ámbitos ellos aprenden a pensar de manera distinta, a veces dejando de lado los elementos culturales. Así mismo, como lo refiere Acuña (2007) en el caso de los rarámuri se alejan culturalmente, es decir, dejan de participar en las fiestas tradicionales, ya no les interesa mucho el trabajo en los campos, dejan de hablar la lengua materna, ocultan su identidad por varias razones, ya sea porque crecieron en la zona urbana o porque asistieron a la escuela lejos de su hogar, entre otros factores (Acuña, 2007). En distintos contextos los adolescentes sufren discriminación por ser indígenas; por esta razón niegan de su procedencia ocultando el rostro, como indica Bonfil (1987) porque los mestizos no tienen una vinculación con los de la piel bronceada.

Según Acuña (2007, p.47) en este caso, algunos rarámuri se convierten en parte del “Achabochoao”, en personas que se alejan del estilo de vida rarámuri y su conducta tampoco corresponde a la de la etnia, sin duda ellos sufren un proceso de mestizaje, de la pérdida de la propia identidad. Aunque se podría rescatar que la mayoría de los adolescentes pueden moverse en las dos culturas, en otras palabras, conocen la forma de vida de la cultura occidental y de su etnia sin perder sus raíces.

Así como para el adolescente occidental los grupos de compañeros son una referencia importante y un lugar en donde se puede sentir confiados, entendidos y protegidos; para el joven rarámuri, su grupo es importante también, pero el tarahumara es incluido desde muy joven en los rituales y actividades del adulto.



En este trabajo se da a conocer la vida que tienen los jóvenes rarámuri, además qué cambios existen cuando van a la escuela, y qué ocurre cuando sufren discriminación. Como se ha podido observar, algunos procesos como el biológico son universales, pero el desarrollo de la identidad y tareas del rarámuri se ven fuertemente influenciados por su cultura y cosmovisión.

Referencias

Acuña, A. (2007). La mujer en la cosmovisión y ritualidad rarámuri. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 21 (38), pp.41-63.

Blos, P. (1996). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. México: SEP/Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social.

Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGrawHill.

Rodríguez, A. (2014). Elementos para una historia de los rarámuri. *Revista de historia americana y argentina*, 49 (2), pp. 43-67.





Fotografía: Pixabay.com

Commemoración a los difuntos en América Latina

González Simental Ismael,
Peniche Braga Karla, Corona
Urbina Michelle¹

1. Alumnos de 5° de la Lic. En Lenguas Modernas e Interculturalidad
Con el acompañamiento del docente María de Lourdes Contró Monroy

ta Académica con Enfoque Estudiantil

Es bien sabido que la representación iconográfica de la muerte ha jugado un papel de suma importancia en las diversas culturas alrededor del mundo. En el continente americano esto es especialmente característico, y es así que, hoy en día, festividades como el Día de los Muertos en México, durante el 1° y el 2 de noviembre, son aún más notables que las fiestas nacionales.

A pesar de que esta celebración es considerada por muchos como meramente mexicana, es importante destacar que diversos países de América Latina, como son Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú, también celebran en estas fechas fiestas de larga tradición en recuerdo de los difuntos; claro está, con diversos matices.

A pesar de la creencia popular de que dicha celebración a la muerte es de puro origen prehispánico, lo cierto es que tiene influencia europea (Malvido, como se citó en Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH, 2007). Si bien las civilizaciones de Mesoamérica y de Sudamérica precolombina practicaban diversos rituales para honrar a sus ancestros, no fue sino hasta la época colonial que dichos pueblos adoptaron ciertas costumbres que dieron origen a lo que hoy conocemos como la celebración del Día de los Muertos, Día de los Santos o Día de los Difuntos. Esto explica que los diferentes países de América Latina, que fueron todos parte del Imperio español, celebren en las mismas fechas estas fiestas (a pesar de que los pueblos prehispánicos que habitaron estos países tuvieran tradiciones distintas). La doctora Elsa Malvido, de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, puntualizó que:

“Las fiestas de Todos los Santos y de Fieles Difuntos, son rituales que se inventaron en la Francia del siglo X por el Abad de Cluny, quien decidió rescatar la celebración en honor de los macabeos, familia de patriotas judíos reconocidos como mártires en el santoral católico, el día dos de noviembre y dispuso el día anterior para celebrar a los santos y mártires anónimos, aquellos que no poseen nombre ni apellido, ni celebración en el calendario ritual católico” (INAH, 2007).

Cuando los conquistadores españoles llegaron a América en el siglo XV, ocurre un sincretismo cultural y religioso a través de la evangelización forzada de los nativos americanos, resultando un catolicismo muy propio de las Américas. En el marco de este catolicismo sincrético, se imponen las fiestas del 31 de octubre, 1° y 2 de noviembre, que en el calendario litúrgico cristiano corresponden (desde el siglo XIII, cuando así lo formalizó la Iglesia romana) a la celebración de Todos los Santos y Fieles Difuntos; no obstante los esfuerzos de los españoles por suprimir las tradiciones indígenas de conmemoración de los muertos, éstas perduraron y terminaron por mezclarse con la celebración católica, dando origen a un gran número de celebraciones de marcado carácter mestizo que adquieren identidad propia bajo los nombres de Día de Muertos, Día de los Santos y Día de los Difuntos.

Las diferentes culturas prehispánicas que existían a lo largo de Mesoamérica y Sudamérica aportaron un carácter particular a la conmemoración de los muertos en cada país: los mexicas en México, los mayas en el sureste mexicano y Centroamérica y los incas en Sudamérica, dejaron huellas de sus tradiciones que se mezclaron de distintas maneras con los elementos europeos. De este amplio abanico de celebraciones, el presente artículo se enfocará en aquellas que tienen lugar fuera de México.





Diversas tradiciones

Desde el siglo XIII y hasta finales del siglo XVI, los incas, pobladores de partes de los actuales Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina, dirigieron el imperio más grande hasta ahora conocido en América. Una de sus tradiciones más importantes era el Aya Marçay Quilla (“mes de llevar los muertos” en quechua), celebración que tomaba pie en el duodécimo mes del calendario inca (noviembre), coincidiendo con la festividad católica de los difuntos. “En dicha celebración, los Incas exhumaban a los muertos de sus tumbas, los llevaban a sus casas, los vestían, arreglaban con plumas exóticas, se les daba de beber y de comer, mientras cantaban y bailaban alrededor de ellos.”, relata el cronista Guamán Poma de Ayala (1615), en su libro “Nueva Corónica y Buen Gobierno” (1993, como se citó en Fuentes, 2013, pág. 1).

“... la concepción andina de la muerte y el Más Allá carecería de la idea de un Juicio Final y de las nociones de premio y castigo, de Cielo e Infierno. Tampoco se especifica en ningún momento el lugar exacto adonde han de ir los difuntos, aunque si queda explicitado el temor de que queden vagando por la tierra y causen la desdicha de los vivos. Así tal vez lo único que en este punto podamos resolver sea que la vida post-mortem significaba para las gentes andinas una existencia paralela en los mismos términos que aquella disfrutada en el plano terrestre.” (Gil, 2002, como se citó en Fuentes, 2013).

En realidad, para las culturas andinas, como para muchas otras culturas prehispánicas, la muerte no representa un suceso trágico. Es entendida como un cambio en el ciclo, no como un final, guardando así una relación armoniosa con la vida.

Actualmente, a pesar de las influencias católicas en la concepción de la muerte, dicha celebración continúa realizándose de manera tradicional en los pueblos andinos del Perú, de Ecuador y del Altiplano boliviano. Más conocida como el Día de los Difuntos o fallecidos, es una de las festividades más importantes a nivel nacional.

Los preparativos empiezan entre el 30 y el 31 de octubre, cuando las familias acuden a los cementerios para limpiar las lápidas y a su vez decorarlas con pinturas o flores. Se levanta un altar en los cementerios en el que se ofrecen flores, velas, frutas, bebidas, dulces, masas, un plato de comida y música en vivo a los difuntos; en el departamento boliviano de Chuquisaca, el mondongo y la chicha de maíz son los platos típicos que se sirven en estas fechas. El 1 de noviembre, día dedicado a los niños difuntos, se empieza oficialmente la celebración. En Perú, en el centro de los pueblos o ciudades es muy común encontrar puestos vendiendo suspiros, buñuelos, rosquillas, alfajores, bizcochos, cocadas, pan de muerto, y las populares tantawawas, panes de trigo con forma de bebé (del quechua t'ant'a, “pan”, y wawa, “niño” o “bebé”) que pueden estar rellenos de guayaba, dulce de leche, chocolate, entre otros. Estos panes, igualmente populares en La Paz y el occidente de Bolivia, también pueden hacerse con forma de escalera (simbolizando el ascenso al cielo), de animales como la llama o incluso de ancianos (en cuyo caso se llaman tanta achachi). No obstante, los más comunes son los que tienen forma de bebé, pues representan a los niños que murieron. En Perú, las madres que perdieron a sus niños obsequian estos panes:



“Ese día las madres que perdieron a sus hijos, van en busca de aquellos niños de la misma edad y apariencia que se los recuerden y les ofrecen miel de chancaca y dulces. La madre del angelito bendice al niño y le da de comer a nombre de su niño muerto, “come por ...” es lo que dice cada madre. Si el niño es muy pequeño le dará de comer un trozo de rosca sumergido en miel, si ya puede comer por sí solo recibirá dulces, los mismos que se denominan también ‘angelitos’”. (Fuentes, 2013, pág. 3).

Los tantawawas reciben otra denominación en Ecuador: guaguas de pan. Las guaguas de pan ecuatorianas se diferencian de las tantawawas peruanas y las bolivianas en que estas últimas tienen una presentación más elaborada, pues los panaderos crean figuras detalladas con la masa y les ponen pequeñas caritas de yeso, mientras que las guaguas de pan son sencillas y se decoran sólo con glaseado de colores. Además, en Ecuador se acostumbra acompañar a las guaguas con una bebida llamada colada morada, hecha a base de maíz y frutas como la piña, la naranja y las moras (Ministerio de Turismo de Ecuador, 2015).

Posteriormente, el 2 de noviembre, se recuerda principalmente a los adevudos adultos. Se cree que en este día las almas, conocidas como ajayus, visitan este plano para traer fertilidad, y es por eso que las familias suelen colocar altares en sus casas o bien, en el cementerio. Dichos altares contienen la foto del difunto, objetos que le pertenecieron en vida, velas, flores, y platillos típicos (Fuentes, 2013).

Otra tradición a destacar es la que tiene lugar en Guatemala el 1º de noviembre, Día de Todos los Santos: en Sumpango, un municipio del departamento de Sacatepéquez, se tiene la costumbre de volar barriletes gigantes (Colomba, 2016). Esta costumbre, proveniente de España, se prepara durante todo el año, pues los barriletes son enormes piezas de vistosos colores y elaborados diseños que trabajan las comunidades locales para el espectáculo del 1º de noviembre, uno de los más visitados del país. Además, las familias decoran con flores los cementerios de sus seres queridos y degustan el fiambre, platillo típico de esta época desde mediados del siglo XVII (Guatemala, s/f).





Hermanidad latinoamericana

La conmemoración a los muertos a lo largo y ancho de América Latina es una prueba más de la riqueza cultural que impera en nuestras tierras, vestigio de ancestrales tradiciones prehispánicas y europeas cargadas de simbolismo que permanecen latentes; tradiciones que van más allá de ser simples celebraciones folklóricas, pues tienen un significado aún mayor que el de “poner la mesa” del altar: son un encuentro familiar entre vivos y muertos, la expresión simbólica de la convicción de que existe una vida después de la muerte. Todo esto da cuenta de la intensa mezcla y síntesis que supone la identidad latinoamericana, aquella que compartimos desde el norte de México hasta el extremo sur de Argentina. Sin embargo, el territorio que comprende América Latina es tan vasto que los países que lo conformamos podemos llegar a ignorar los profundos lazos históricos y sociales que nos unen, que nos hermanan; y esta ignorancia se puede transformar en rechazo, incluso en violencia. Es por ello que hay que dar a conocer las costumbres que compartimos (muchas veces sin saberlo), y mostrar el pasado detrás de ellas para evidenciar que nuestros orígenes son los mismos; y que nuestra diversidad no es separación, sino la manifestación de la gran riqueza de esta hermandad que es la cultura latinoamericana.

Referencias

Colomba, A. (1 de Noviembre de 2016). *Historia de la celebración del Día de todos los Santos en Guatemala*. Recuperado de <https://www.guatemala.com/noticias/sociedad/historia-de-la-celebracion-del-dia-de-todos-los-santos-en-guatemala.htm>

Fuentes, M. (2013). *La celebración del día de muertos en el Perú*. Perú: Universidad Ricardo Palma, Instituto de Investigación del Patrimonio Cultural. Recuperado de <http://www.patrimonio-culturalperu.com/wp-content/uploads/2013/11/La-celebraci%C3%B3n-del-d%C3%ADa-de-muertos.pdf>

Guatemala.com. (s.f.). *Tipos de fiambre que se hacen en Guatemala para el Día de Todos los Santos*. Recuperado de: <https://www.guatemala.com/noticias/sociedad/tipos-de-fiambre-que-se-hacen-en-guatemala.html>

Instituto Nacional de Antropología e Historia (2007). *Orígenes profundamente católicos y no prehispánicos, la fiesta de día de muertos*. México. Recuperado de <http://www.inah.gob.mx/es/boletines/1485-origenes-profundamente-catolicos-y-no-prehispanicos-la-fiesta-de-dia-de-muertos-2>



La Estandarización de Instrumentos de Evaluación Psicológica: el caso del Test de Matrices Progresivas

Araico Olvera Luis, Estrada Hernández José y Miranda
Beltrán Laura¹

1. Alumnos de 3º semestre de la Lic. En Psicología
Con el acompañamiento del docente Elsa Alejandra Nájera de León

Entrevista

La Dra. Cecilia Méndez Sánchez es profesor investigador en el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes desde 1992. Estudió tanto Licenciatura como Maestría en Psicología Clínica, la primera en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la segunda en la Universidad Autónoma de México y realizó el Doctorado en Cognición y Trastornos en la Universidad Autónoma de Madrid.

Las pruebas psicológicas constituyen uno de los principales instrumentos de evaluación para el psicólogo, sin embargo, pocas de ellas son construidas en México y por tanto se basan en muestras de sujetos de otros países, lo cual disminuye la fiabilidad y validez de los resultados. Por ello, es relevante que sean estandarizadas para nuestra población, tal como lo ha hecho la Dra. Cecilia Méndez Sánchez con los tests de Matrices Progresivas para adultos y para niños. Estas pruebas fueron elaboradas por John Raven, psicólogo inglés, y miden la inteligencia no verbal a partir de la resolución de problemas que requieren del razonamiento analógico, percepción y abstracción. La estandarización es el proceso para definir las normas de calificación para una población específica y poder comparar con ellas las puntuaciones individuales.

¿Cuáles fueron las principales razones de estandarizar para México, el Test de Matrices Progresivas?

“El Test de Matrices Progresivas es un instrumento de mucha utilidad en todo tipo de diagnósticos y selección de alumnos. Preguntamos en muchas escuelas y es la que más usan. Por otro lado, esta prueba se supone libre de la influencia de la cultura, lo cual no me parece correcto ya que ninguna evaluación se separa de este ámbito. Básicamente, esas fueron las razones por las que decidimos estandarizar la prueba para la población de Aguascalientes”.



¿Cómo se llevó a cabo el proceso de estandarización de la Escala Coloreada?

“Fue un proceso de siete años, empezando en 1995 y acabando en el 2002. Al principio fue difícil, el proyecto requería tiempo y dinero, sobre todo con la limitada tecnología de ese momento. Tuvimos que hacer contacto con el departamento de investigación y posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes para conseguir la autorización del proyecto y ver cómo nos ayudaban con recursos. Estos fueron tan limitados, solo alcanzábamos a comprar tres pruebas. Pedimos ayuda a Paidós y ellos nos dieron un descuento del 50 por ciento. Paidós Argentina se interesó por el proyecto y patrocinó 25 pruebas más. Con un total de 31 instrumentos avanzamos al siguiente paso: la selección de la muestra”.

¿Cómo seleccionaron la muestra para la escala coloreada?

“Nos dirigimos al Instituto de Educación en Aguascalientes (IEA) para pedir acceso a las listas de todas las escuelas públicas y privadas. Para escoger a cuáles haríamos la aplicación hicimos un muestreo aleatorio sin reemplazo: escribimos en papeles los nombres de cada institución, y fuimos sacando uno a uno hasta conseguir el 10% más de la población deseada.

Para la aplicación, recurrimos a alumnos de las licenciaturas en Psicología y en Asesoría Psicopedagógica que ya sabían usar la prueba tanto a nivel colectivo como individual. Con ocho alumnos, más mis dos colaboradores y yo, hicimos las evaluaciones.

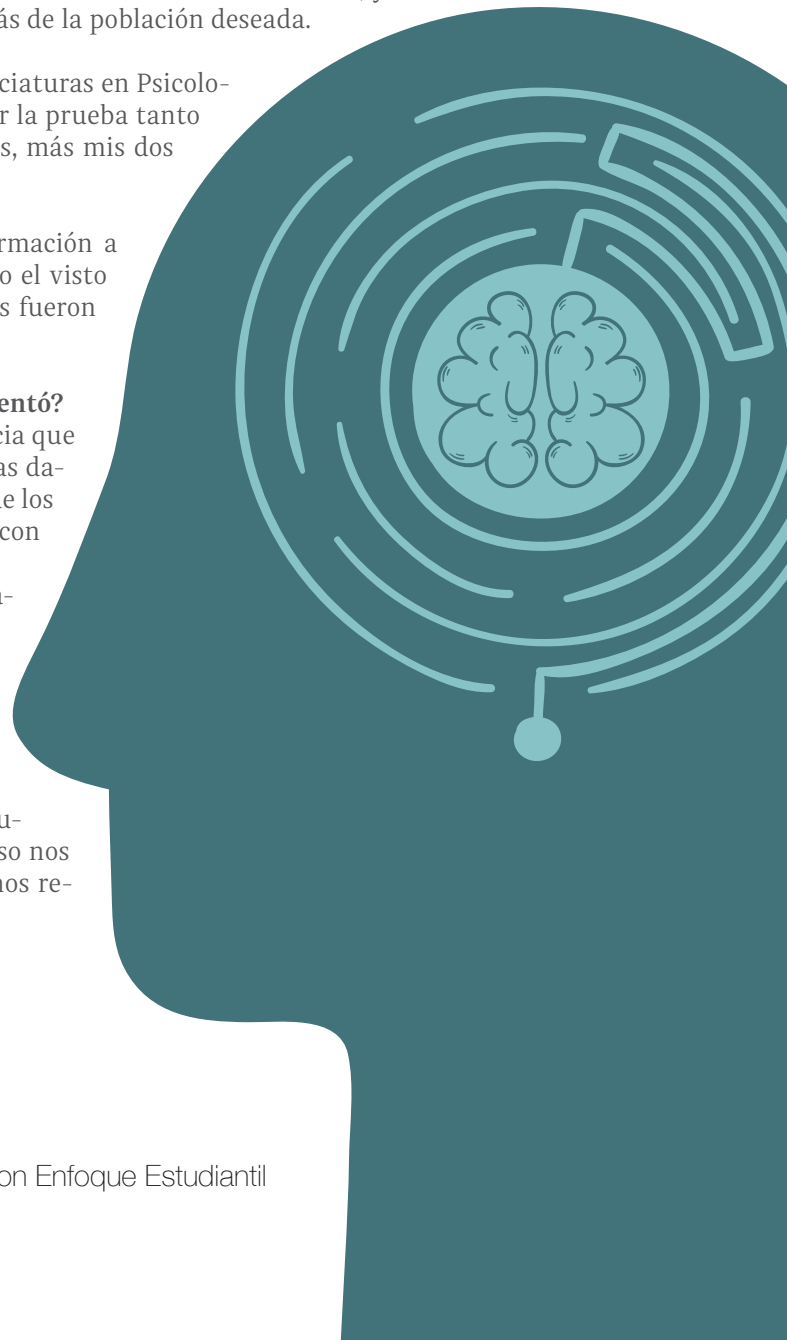
Durante este proceso estuvimos mandando la información a Paidós Argentina en el 2000. Para el 2001, Paidós dio el visto bueno y finalmente en el 2002 los nuevos resultados fueron publicados”.

¿Cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentó?

“El principal fue la frustración por la poca importancia que los maestros y directores de las escuelas seleccionadas daban a nuestra labor. Otro problema fue la condición de los evaluados, en cuanto a hambre, sueño o problemas con el ambiente del aula de aplicación”.

La muestra corresponde solo a la ciudad de Aguascalientes, ¿Esto supone alguna limitación para el uso de las normas en el resto del país?

“El error de medición se incrementa, lo cual supone una pérdida de confiabilidad en cuanto a los resultados de la prueba. La República Mexicana es grandísima y tiene muchas diferencias culturales, hubiéramos tenido que medir en otras regiones, pero eso nos hubiera requerido más tiempo y por supuesto muchos recursos económicos”.



¿Qué otros factores disminuyen la exactitud con la que mide la prueba la inteligencia?

“Al realizar la prueba nos dimos cuenta de que el orden de los reactivos no es el adecuado para la cultura mexicana, por lo menos la de Aguascalientes. Se supone que los reactivos van subiendo en grado de dificultad, pero esto no parece ser así para México. En este caso, el orden de los reactivos es el responsable de incrementar el nivel de error”.

Usted y su equipo realizaron un trabajo de perseverancia, de alcanzar un objetivo y resolver una inquietud, ¿Alentaría a más psicólogos a realizar la estandarización de otras pruebas?

“Por supuesto, yo estoy ocupada desde 1985 en las cuestiones de evaluación psicológica. Mi postura es que si vas a utilizar un instrumento tienes que cuidar que sea más acercado a la realidad de las personas. El no usar pruebas estandarizadas tiene el mismo efecto que leerle la mano a una persona. Los psicólogos tenemos que tomárnoslo en serio: prepararnos y exigir instrumentos adecuados a nuestra población. Además, hay que tener una mejor aproximación a la realidad de los evaluados, es decir que los resultados de las pruebas son solo un acercamiento a lo que es la persona y hay que complementarlos con otras herramientas, como son la entrevista y la observación, que nos van a dar información complementaria”.

El acto de evaluar

García Escobedo Gabriela Michelle, Regalado
Páramo Andrea, Terrones López Elda Elizabeth¹

1. Alumnas de 7° semestre de la Lic. en Educación
Con el acompañamiento del docente Oscar Emmanuel Cisneros



Fotografía: Pixabay.com

A lo largo de la historia de la educación se han desplegado diversas metodologías de trabajo que poco a poco marcaron la pauta para que la evaluación fuese entendida y sobre todo aplicada bajo muy variados criterios, como lo establece Pimienta (2008), la evaluación tuvo gran desarrollo a partir de la intervención de Ralph Tyler en dicho ámbito, pues se le añadió a ésta gran importancia para el desarrollo del campo educativo y, esto fue el inicio de una nueva era dentro del proceso evaluativo, llegando a generar lo que se conoce hoy en día en muchas naciones como cultura evaluativa; a partir de ello, ésta ha sido concebida de varias formas, ya sea como una técnica de corroboración de aprendizajes, un método sistemático para verificar contenidos, un proceso que avale que el alumno aprendió o no aprendió y hasta como un instrumento coercitivo que condiciona y reprime a los estudiantes para memorizar prácticas y teorías.

Pero realmente, ¿cuál es la razón de ser de la evaluación? Y más aún, ¿por qué existen tantos tabúes respecto a ésta? A lo largo de este ensayo se tratará de dar respuesta a estas dos interrogantes, ya que aún existen diversos debates acerca de cómo es la mejor forma de evaluar o bien, qué aspectos debe contemplar una evaluación para ser considerada eficiente y eficaz; aunado a ello, los diversos tabúes que existen en cuanto al ejercicio de evaluar educativamente.

Para dar respuesta a tales incógnitas habrá que puntualizar en un primer momento sobre el término “evaluación.” Con base en Chacín y Briceño (2003, citado por Albarrán, 2016) la evaluación comprende la sistematización de procedimientos y técnicas centrados en la verificación del conocimiento adquirido por parte del alumno en determinadas situaciones o contextos, para precisar los aprendizajes logrados.

De este modo, el proceso evaluativo se interpreta como un sistema que requiere de la aplicación de instrumentos de observación y registro del comportamiento del estudiante ante ciertos aprendizajes; así mismo, de acuerdo con Stiggins (2007, citado por Álvarez, 2005), se entiende por objeto de evaluación a todo aquello que se juzga bajo determinados criterios, es por ello que dentro del ámbito educativo, éstos están organizados en dos dimensiones: cognitivo de desempeño (conocimiento, razonamiento, desempeño-habilidad y producción) y afectivo de disposición (la parte afectiva y la disposición para realizar determinada actividad). Así pues, para poder evaluarlos es necesario seleccionar los métodos adecuados y, por ende, ofrecer una retroalimentación idónea en la que, de acuerdo con García-Jiménez (2015), es lo que le dará sentido a la evaluación (la información fundamentada que se devuelve al estudiante), misma que dependerá del rol de la evaluación.

Tal como lo establece Casanova (1998), la evaluación puede tener distintos enfoques de los cuales es necesario que se tenga conocimiento y claridad de lo que cada una de ellos implica, ya que se aplican con una finalidad específica; es por esto que, en primera instancia es necesario que el docente clarifique el tipo de evaluación



que usará durante el proceso de aprendizaje, ya que puede ir encaminada a una función, un normotipo, a algún agente e inclusive hasta ser aplicada en determinado momento o tiempo en el acto educativo.

Respecto a estas últimas aportaciones, existe una gran controversia en relación a cuál es la mejor forma de juzgar y certificar la calidad, pertinencia y eficacia de un producto o proceso resultante del aprendizaje. Es aquí donde la evaluación presenta decenas de tabúes en los que, en la mayoría de las ocasiones, se mal interpreta el verdadero sentido de juzgar críticamente, confundiendo de esta manera, la finalidad con la que se evalúa, pues en torno a este acto evaluativo se percibe los siguientes aspectos según Santos (1993, p.90):

- Medir los resultados: Sólo se agrega un resultado final que no describe todo el aprendizaje obtenido y únicamente se cuantifica al alumno.
- Calificar solo los aspectos que se observan: Lo que el evaluador alcanza a ver, es lo que juzga de manera subjetiva e imparcial.
- Se evalúa principalmente los efectos negativos: Únicamente el evaluador se focaliza en los puntos negativos desvalorando al trabajo y menospreciando al alumno.
- Se evalúa descontextualizando: Para que sea justa se debe presentar siempre una evaluación general a fin de equiparar las oportunidades sin importar el contexto.
- Solo es una cifra cuantitativa: Evaluar es simplemente otorgar un número para recibir algún tipo de certificado o acreditación.
- Se evalúa competitivamente: Se pretende que los evaluados compitan entre sí para ser los mejores, es por ello que se critica su labor.
- El fin único de la evaluación es controlar y sancionar: La evaluación es un arma coercitiva que impone miedo, angustia y poder sobre el evaluado, con el objetivo de mantener el control y someterlo a determinadas conductas no consensadas.

El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares; según Garza (2004), se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados. Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos, así como, establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva.

Con estas prácticas evaluadoras, impregnadas de buena voluntad se puede identificar las siguientes generalidades, como lo establece Imbernón (1997), no es suficiente con hablar, diseñar, saber los pasos, los momentos, los instrumentos, entre otros aspectos relativos a la evaluación; esto no les convierte automáticamente en profesionales, ya que el rigor se hace patente a través de muchos aspectos más como: trabajo conjunto y colaborador, trato de la diversidad, adecuación del contexto; de la misma forma se encuentra que toda práctica evaluadora tiene un cierto grado de subjetividad y arbitrariedad, evaluar es tomar decisiones de mejora que toma quien evalúa (o alguien que está por encima), por lo tanto, es difícil tener en cuenta aspectos de diversidad en los individuos, ya que la evaluación tiene tendencia a uniformar y puede llegar a introducir elementos de injusticia en la mejora que se propone, o bien la evaluación puede ser un potente instrumento de control y dominio según a quien sirva.



Por desgracia el término evaluación se ha generalizado a toda acción que arroje un resultado sometido a revisión, sin dar cuenta que, existen otras formas de identificar la manera en la que se pretende llevar a cabo el proceso o resultado deseado con base al objetivo inicial realizado, es decir, tal como lo establecen López e Hinojosa (2001), si sólo se pretende recopilar datos e información, se está refiriendo entonces a un assesment, si se desea certificar un aprendizaje por medio de la asignación de un valor, se está refiriendo a una medición y, si se pretende juzgar o hacer conjeturas, se recurre a la evaluación.

De aquí la importancia de que toda evaluación realmente se encuentre encaminada no solamente a evaluar una sola vez un producto final, ya que esto no incide en el aprendizaje; así como lo menciona Serrano (2002), la finalidad de la evaluación debe de estar en lo formativo, ya que esto permite identificar aspectos relacionados con los procesos, para así poder mejorarlos y, por ende, incidir de forma directa en la ruptura de los tabúes en lo que se ha enmarcado el acto de evaluar.

Como lo menciona Canales (2007), la evaluación es una dimensión fundamental del campo educativo y requiere mayor atención si se asume que, en buena medida, de ella depende, tanto la actividad de los profesores como el aprendizaje de los alumnos, la gestión de las autoridades y el sistema en su conjunto.

Finalmente, es preciso mencionar que actualmente la educación es considerada como un ámbito estratégico para el desarrollo de las naciones, por lo que, parte importante es derribar todos aquellos paradigmas, mitos o tabúes que enmarcan a la evaluación como una medida negativa, ya que, para hablar de calidad y buena educación tiene que existir una evaluación que las avale, es decir, la educación y la evaluación son procesos que difícilmente se pueden disociar ya que uno es parte del otro.

Es por ello que, es importante que tanto docente como alumno tengan claro la alineación constructiva propuesta por John Biggs (1996), ya que esto les permitirá tener claro de una mejor manera el objetivo de aprendizaje, enmarcando las prácticas de aprendizaje hacia el logro, permitiendo que la



evaluación tome en cuenta los mismos aspectos y deje de ser reconocida como un instrumento fuera de lugar que desfavorezca la potenciación de las habilidades del ser humano.

Lo ideal sería ver a la evaluación como un proceso que busca trascender por medio de la generación de cambios permanentes en las formas de aprendizaje de la persona que es instruida, esto es una evaluación que permita la constitución de aprendizajes verdaderamente significativos, contruidos de la mano del evaluador y el evaluado, de una forma más objetiva y equitativa, que permita un avance en nuevas formas de aprender, corrija y demuestre los aciertos y errores, al mismo tiempo que se genera bienestar.

Referencias Bibliográficas

Albarrán, J. M. (2016). Mitos en el proceso de evaluación de los aprendizajes. *Educere*, 20 (65), 73-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429008>.

Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 45-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>.

Biggs, J. (1996) Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva. *Higher Education*, (32), 337-364.

Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. *Reencuentro*, (48), 40-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004806>.

Casanova, A. (1998). *Evaluación Educativa*. México: SEP

García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21 (2), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>

Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 807-816. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>.

Imbernón, F. (1997). Evaluación: verdades, mitos y fantasías. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa Barcelona*, (5), 69-75.

López, B. e Hinojosa, E. (2001). *Evaluación del aprendizaje*. México: Trillas

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Prentice Hall.

Santos, M. (1993) *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19), 247-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>

Educación en busca de consciencia social

Nájera Alonso Carolina y Pérez Hernández Erika Patricia¹

¹ Alumnas 7º semestre de la Lic. en Psicología.
Con el acompañamiento de la docente Gloria Fariñas León.



Desde el año de 1983 se empezó a dar importancia considerable, a una situación en la que se ven involucrados todos los seres humanos, la cual es llamada El desarrollo sostenible. En este, se habla de cómo es que la variedad de recursos naturales en algún punto de la vida humana podrían terminarse, lo cual debe ser previsto desde la actualidad, para comenzar a realizar las medidas necesarias, en la satisfacción de necesidades del día de hoy, sin olvidar las que podrían existir en las generaciones futuras. Esto implica tanto la responsabilidad como la toma de consciencia de todos los individuos acerca del medio ambiente. Y sobre esta problemática, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha desarrollado diversas investigaciones y programas, en los cuales resalta el papel que juega la educación en la búsqueda del desarrollo sostenible. Así mismo, habla acerca de la relevancia que tiene la participación social en la toma de decisiones en cuanto a las políticas ambientales, ya sea que favorezcan o afecten los recursos con los que se cuenta.

En México el desarrollo sostenible puede ser un nicho de actuación política y profesional, especialmente pedagógica, ya que tanto la consciencia social como la actividad ciudadana se encuentran en un estado pasivo, delegando la responsabilidad a los altos mandos del gobierno. Pero, ¿Qué pasaría si se le apostara a la educación como factor de cambio y progreso social, si desde niños se educara bajo un marco de democracia y consciencia en la solución de problemas ambientales?

Para comenzar el abordaje de la importancia de una educación sostenible en relación con la democracia en el aula, es importante definir primero cada uno de los conceptos. Del primero de ellos se habló en el Informe de la Comisión Brundtland de 1987 (como se citó en UNESCO, 2012), describiendo el desarrollo sostenible como aquel que permite satisfacer las necesidades actuales, sin comprometer los recursos naturales de las futuras generaciones. Esta definición fue planteada como un nuevo paradigma que constituye un cambio, puesto que busca el equilibrio entre las consideraciones sociales, ambientales y económicas, en la creación de un desarrollo y mejora de la calidad de vida. De modo que, se encuentra en contraposición con el paradigma anterior, que solo busca el desarrollo económico, sin considerar las consecuencias sociales y ambientales que pudieran generarse.

Para poder continuar, es de primordial relevancia el poder diferenciar los conceptos de desarrollo sostenible y sostenibilidad, existen muchas confusiones en cuanto a estos conceptos, ya que pueden considerarse muy parecidos al encontrarse interrelacionados en la búsqueda de este equilibrio, pero en realidad, se desarrollan de manera distinta, siendo la sostenibilidad un objetivo a largo plazo en la búsqueda de un mundo perdurable, mientras que, desarrollo sostenible se refiere a la diversidad de procesos y caminos que existen para lograr y mantener los recursos necesarios para lograr el objetivo.

Por lo tanto, la implementación de algún cambio se abarca a partir del desarrollo sostenible, ya que pueden realizarse desde diversas aristas de la realidad social tales como equidad entre las generaciones, equidad de género, paz, tolerancia, reducción de la pobreza, preservación y restauración del medio ambiente, conservación de los recursos naturales y justicia social. Considerando sobre todo los temas de conservación de los recursos naturales y justicia social, de los principios establecidos en la Declaración de Río (como se citó en UNESCO, 2012) se constituyen una lista de enunciados:

- El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades ambientales y de desarrollo de las generaciones actuales y futuras.
- La protección del medio ambiente constituye parte integrante del proceso de desarrollo y no puede considerarse en forma aislada.
- Entender los temas locales en un contexto global y reconocer que las soluciones a los problemas locales pueden tener consecuencias mundiales.
- Comprender que las decisiones individuales de los consumidores afectan y dan origen a la extrac-

ción de recursos y a procesos de manufactura en lugares distantes.

- Poner énfasis en el papel que juega la participación pública en la comunidad y en las decisiones de los gobiernos. Las personas cuyas vidas se verán afectadas por las decisiones que se tomen deben participar en el proceso que llevará a las decisiones finales.

Se podría decir que el desarrollo sostenible significa la creación de estrategias para la generación de conciencia y responsabilidad, siempre valorando la biodiversidad y la conservación, junto con la pluralidad humana, la inclusión y la participación. Sin embargo, se reconoce que para poder alcanzarse se deben de coordinar esfuerzos con la comunidad educativa, considerando que con la formación académica adecuada la próxima generación de ciudadanos, votantes, trabajadores, profesionales y líderes estará preparada para contar con conocimientos perdurables, para lo cual, se requiere superar el currículo y la didáctica tradicionales.

A partir de la coordinación de esfuerzos entre la comunidad educativa y el desarrollo sostenible, surgió la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), considerándose a la educación, crucial en el descubrimiento y mejora de los líderes y ciudadanos del mañana para crear soluciones y encontrar nuevos caminos hacia un futuro mejor y más sostenible. Esto consiste según la UNESCO (2012), en educar con la finalidad de generar la transformación social, creando sociedades más sostenibles, considerando siempre todos los aspectos de la educación, incluidas la planificación, el desarrollo de políticas, la implementación de programas, el financiamiento, los

programas curriculares, la enseñanza, el aprendizaje, las evaluaciones y la administración. La meta de la EDS es brindar una interacción coherente entre la educación, y el desarrollo de la conciencia pública, lo que exige la capacitación con miras a la creación de un futuro sostenible.

Para lograr esta interacción, la educación para el desarrollo sostenible tiene cuatro ejes o áreas de énfasis, de las cuales dos se enfocan en el ámbito educativo como tal, la primera de estas, habla acerca de mejorar el acceso y la retención en educación básica de calidad, ya que se centra en ayudar a los estudiantes a obtener conocimientos, habilidades, valores y perspectivas que fomentan medios de subsistencia sostenibles. Y la segunda se basa en reorientar los programas educativos existentes para lograr la sostenibilidad, exigiendo su revisión desde el cuidado de los preescolares hasta la educación superior, reevaluando qué se enseña, cómo se enseña y qué se evalúa (UNESCO, 2012)

Los principios y valores que subyacen al desarrollo sostenible, son propiamente la base que caracteriza a la educación sostenible, ya que incluyen tres ámbitos: medio ambiente, sociedad y economía. Lo anterior implica una perspectiva interdisciplinaria, así como, una variedad de técnicas pedagógicas que promueven un aprendizaje participativo y de pensamiento a nivel superior tal que alcancen a generar la habilidad para desarrollar el pensamiento crítico y creativo, fomentando el aprendizaje permanente.

De igual manera, la UNESCO (2012) refiere que así como la educación contribuye al desarrollo sostenible, también sucede a la inversa, ya que



Fotografía: Pixabay.com

le aporta diversas ventajas como:

- Lo sostenible le agrega un propósito a la educación, ya que sí se le da la importancia a esto desde la estabilidad global y sociedades resilientes podría contribuir de diversa manera un desarrollo sostenible para el planeta, ya que se obtendrán ciudadanos educados en estas ideas y comprometidos con los propósitos enseñados.
- La concepción sobre el desarrollo sostenible posiciona a la educación para hacer una contribución concreta para un mundo mejor.
- La concepción sostenible reorienta de forma relevante a la educación para analizar los problemas de la vida real y generar soluciones, lo que propicia la conexión con las necesidades de los estudiantes y ayuda a la retención y práctica de la información.

Por otra parte la democracia en la educación está referida al desarrollo de ciertas habilidades y capacidades para una convivencia social en la que se haga autoconciencia sobre la responsabilidad social. Esto permitirá a los estudiantes participar como sujetos solidarios y críticos, desde la escuela y en la sociedad. Al respecto de este tema, el director general de la UNESCO (como se citó en Prieto, s/f) afirmaba que la educación para la democracia implica el empoderamiento de todos los individuos para la participación activa y responsable. Es entonces que esta perspectiva democrática-participativa se basa en la idea de incentivar la participación, y a través de ella, desarrollar el juicio político ciudadano con el objetivo de garantizar un gobierno colectivo y también contribuir al desarrollo de los individuos.

Esta perspectiva presenta tres efectos positivos para los alumnos, ya que la participación crea hábitos interactivos que resultan claves para crear individuos autónomos; la participación hace que la gente se haga cargo y por último tiende a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva. (Medina, 2015).

El desarrollo sostenible es una necesidad, la cual se ha previsto desde hace algunos años, al surgir la preocupación social de que en algún momen-

to alguno de los recursos naturales no renovables se agoten, y que de manera tardía se tengan que buscar alternativas para sustituirlo, lo cual no es una tarea fácil, ya que muchos de esos recursos son indispensables para vivir. Esto es una situación preocupante de la que todos los seres humanos deberían hacerse cargo. Cambiar ciertos hábitos en la forma de vivir, como reducir el gasto de agua, de luz, de gas, etc., implica un esfuerzo y una considerable toma de consciencia. Por lo tanto se podría pensar que cuando una persona se encuentra en el rango de edad educativo, es más fácil cambiar de hábitos, y son ellos quienes pueden comenzar un cambio de impacto social/ambiental. La educación otorgaría la formación necesaria para lograr esto, ya que actualmente aunque se tiene contemplado en el plan de estudios al desarrollo sostenible, no se le da el impacto suficiente para que logre trascender, quedándose como simples conocimientos teóricos de una materia, que no se llevan realmente a la práctica.

Por ello el darle un enfoque democrático en el cual el alumno tenga derecho a la expresión y a la acción, que su voz y sus propuestas se haga valer, se considera como algo que puede hacerle más sentido a la persona y que al final le va a dar responsabilidad e interés por implementar y crear nuevas opciones y formas para cuidar aquello que necesitan las generaciones futuras. El poder implementar estas ideas implicaría participar en la solución de una problemática mundial por la cual aún queda mucho por hacer.

Referencias

- Medina, J. (2015) Educación democrática y política educativa: el sistema educativo. Cuestiones pedagógicas. 24. 103-124.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012) Educación para el Desarrollo Sostenible. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>
- Prieto, M. (s/f). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/497Prieto.pdf>

Fotografía: Pixabay.com

Experiencias relevantes en el desarrollo curricular

Márquez Rodríguez Rodrigo, López Briseño
Michelle, Martínez Aguilera Carolina, Medina
Monjaraz Lucero¹

1. Alumnos de 4º semestre Lic. en Educación
Con el acompañamiento de la docente María Isabel Muñoz Urías

Datos del Entrevistado

Sergio Dávila Espinoza

Lic. en Docencia en Matemáticas, UASLP.

Especialidad en la Enseñanza de las Matemáticas.

Maestría en Educación, con Especialidad en Docencia.

Director de Innovación Educativa en la Secretaría Académica, UASLP

Introducción

Esta entrevista forma parte de nuestra materia de Teoría del Currículo y lo que buscamos, es que los alumnos nos veamos enriquecidos con las aportaciones y distintas perspectivas que personas que han tenido experiencia en la realización de currículum. El Mtro. Dávila es Director de Innovación Educativa en la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. La dirección de Innovación Educativa, se encarga básicamente de cinco ejes está, la promoción de tecnología educativa y de ambientes variados de aprendizaje; otra de las áreas es la formación de profesores, que le llamamos, desarrollo de competencias docentes; una cuarta área es la definición de competencias profesionales y evaluación de resultados; y una quinta y última, es la acción tutorial, es decir, los planes de tutoría para acompañar a los muchachos en los diversos momentos y en las distintas formas que lo requieren, dependiendo de la carrera que tengan., el primero de ellos es la innovación curricular: busca que cada uno de nuestros programas -en este momento son cien- al tiempo de que tengan la diversidad, la flexibilidad propia de cada carrera y cada campo de conocimiento, mantengan una línea común que identifica a la Universidad, que es nuestro Modelo Educativo. Entonces, por una parte está la innovación curricular, por otro lado

1. Nos menciona que una de las áreas es la innovación curricular, entonces, ¿podría compartirnos cuál ha sido su experiencia dentro del desarrollo de currículum?

La Universidad está organizada por facultades, dependiendo del campo de conocimiento y cuando una de estas facultades tiene la intención de abrir una nueva carrera... contactan con nosotros y nosotros trabajamos un esquema de asesoría con ellos, los vamos acompañando para que ellos presenten una propuesta curricular, al Consejo Directivo de la Universidad, que es el que autoriza; de tal manera que puedan echar a andar esa carrera.

Ellos hacen una comisión, le llamamos comisión curricular y en conjunto con ellos, hacemos un plan de trabajo. Normalmente, ese plan de trabajo, es para la elaboración de un documento, como les digo, la propuesta, y que incluyen varios apartados que van desde la fundamentación de la carrera.

Todos estos trabajos se hacen en un estudio de pertinencia, nosotros los asesoramos para que trabajen con ello y una vez concluido este estudio de pertinencia, se hace el trabajo de la propuesta curricular en sí.

Esa propuesta curricular la iniciamos siempre con la determinación del Perfil de Egreso de la carrera; como la mayoría de las propuestas surgen de profesionistas del área, que no han llevado cursos de pedagogía...es como una paradoja ¿verdad? Los que realmente hacen diseño curricular no están formados en él, y muchas veces a los que se forma en diseño curricular no lo requieren porque nunca van a diseñar nada de currículum...y por eso es que para nosotros es importante la labor de nuestra coordinación de innovación curricular, para acompañar ese proceso. Entonces, les enseñamos que el Perfil de Egreso es el corazón del currículum, es tener claro qué es lo que se quiere formar.

Aprendemos muchísimas cosas porque les ayudamos al tiempo que hacemos las preguntas para hacer el proyecto escrito, nos va quedando claro a todos qué significa eso... cuando definen campo profesional, las actividades que realizan, en dónde pueden trabajar y conforme a ello, definimos el perfil de egreso, básicamente; tres o cuatro competencias profesionales, más un grupo de ocho dimensiones transversales que forman parte del modelo educativo y son dimensiones que tienen que desarrollar todos los estudiantes independientemente de la carrera.

Voy a poner un ejemplo, una de las dimensiones es la ético valoral, entonces todos los estudiantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, tiene que desarrollar esa dimensión ¿Cómo lo hacen? Eso puede cambiar dependiendo de cada programa, algunos dan materias de ética, otros lo realizarán de manera transversal en discusiones ya determinadas en algunas materias o de otra forma, entonces, eso también lo vamos acompañando. Una vez que tienen el Perfil de Egreso, de ahí, surge la justificación de las áreas y de las materias que van a trabajar, hacen el mapa curricular y después, hacen los programas de las materias.

Hacemos dos tipos de programas, uno que les llamamos programas sintéticos, que es como una planeación a largo plazo...en ese momento, no se diseña totalmente el programa, el programa dosificado, por temas, sino, nada más en general lo que sería, los objetivos y básicamente la estructura de la carrera. ¿Por qué lo hacemos así? Porque eso nos da pauta para que, conforme va avanzando la carrera y se van incorporando profesores de tiempo completo, elaboren al detalle el nuevo programa ya que ellos son quienes tienen el expertise necesario. Y bueno, básicamente así se arma una propuesta curricular y luego ya se somete a la aprobación del consejo directivo y se pone en marcha.

A veces, trabajamos con poquita gente; cuando son procesos de reestructura, entonces trabajamos con todos los maestros de una licenciatura para explicarles que va a haber un cambio, hacemos talleres, pero, esto es muy interesante porque lo hacemos de una manera muy flexible y dependiendo de cada situación, no es que digamos, ya es un programa establecido que repetimos “N” veces.

2. Retomando algunos conceptos que usted menciona como las diversas funciones que ejerce dentro del diseño curricular y habla de algunas otras como la pertinencia, la factibilidad, lo que mencionaba del perfil de egreso, ¿podría usted hablarnos sobre su concepto propio de currículum, tomando en cuenta estas herramientas o estos conceptos que usted también nos mencionó como una idea general de lo que es el currículum?

...diría que el currículum es la expresión que se hace de manera formal, ...en un documento,...va a validar las intenciones formativas que se tienen en una institución o en una etapa o en general en una carrera, entiendo que hay formas de conceptualizar el currículum más amplias, que hablan de todo lo que incide en la formación y por eso es que te dicen que hay currículum oculto o currículum no declarado, etcétera pero, precisamente esas acepciones me parece que están como complementarias a la idea principal...

Cuando nosotros hablamos de una propuesta curricular que incluye la justificación, el análisis, la pertinencia, la estructura curricular entonces eso es currículum, pero en otros lados eso lo encuentran diseñado de manera diferente, por ejemplo nuestro modelo educativo también es currículum.

Los planes de estudio también son currículum; todo lo que de alguna manera manifiesta o sintetiza una intención formativa y se escribe, con dos funciones: normativa y comunicativa. Es decir, al pro-

fesor, al alumno, a cada uno de los autores del proceso educativo le ayuda a entender qué es lo que se espera de ellos.

Cuando yo como profesor, le entrego un programa a mis estudiantes, entonces ese programa a mí me norma, porque es lo que yo debo dar pero, si el programa está bien hecho, también me dice cuál es la intención, en qué debe contribuir a la formación de los estudiantes. El perfil de egreso me comunicaría qué es lo que se espera que ustedes logren y al mismo tiempo este me normaría a mí la expectativa y las cosas que tengo que hacer como evaluación y para lograrlo. Entonces, lo resumo nuevamente en esta idea: Todas las intenciones explícitas, entonces se explicitan por este escrito para que tengan esa validez normativa y comunicativa de las intenciones de un programa o de una etapa.

3. ¿Considera que para la elaboración del currículum es necesario tomar en cuenta la idea de hombre que tiene la sociedad?

Sí, claro y esto va permeado por la filosofía institucional, o sea no haces un currículum aislado a este. El currículum siempre se liga a la filosofía institucional de alguna manera ya sea mediante la misión, la visión o el modelo educativo.

Cuando a nosotros nos preguntan si nuestro currículum está basado en competencias, nosotros intentamos contestar que no, que nuestro currículum está centrado en la formación universitaria integral, el centro de nuestro currículum y de nuestro modelo educativo es la formación humana y en ese proceso de formación humana se incluye el desarrollo de competencias profesionales, transversales y específicas; pero esta visión, por supuesto, puede cambiar de una institución a otra sin demeritar a ninguna. En la universidad Tec Milenio, una universidad pensada para gente que está trabajando y que no terminó su carrera y que tiene que terminarla y que tiene que hacerlo lo más pronto posible y que tiene que validar lo que están haciendo en el trabajo, etcétera hay un modelo formativo diferente... y por lo tanto, yo creo que eso permea en el currículum.



4. Enfocándonos ahora en la sociedad actual, ¿nos podría hablar sobre el concepto que usted tiene sobre la idea de hombre?

En el centro del modelo está el ser humano que es el estudiante y eso permea en el mismo trato con ellos; poderlo difundir con todos los profesores cuesta mucho trabajo porque también los maestros son seres humanos libres que tienen sus propias formas de entender la docencia, el mundo, y por lo tanto a veces van determinando su relación con los estudiantes y eso es muy interesante, la relación del profesor con el estudiante determina una relación pedagógica, es decir, una relación desigual...

5. Ahora, enfocándonos en el contexto de la cultura, ¿Cómo considera que debe ser la relación entre currículo y la cultura?

A mí me parece que esta relación tiene que ver precisamente con los conceptos de contextualización y pertinencia de los que hablaba al principio, es decir, tienes que entender que el currículo no es una casa prefabricada que vas a imponer en algún lugar, como si fuera un remolque. Creo que desde el momento que se plantea una carrera o un proceso formativo se tiene que pensar para quién va a ser, qué se necesita en ese lugar y en esa relación, entonces entiendes varios aspectos culturales, por ejemplo la UASLP, tiene la mayor parte de sus escuelas en la capital, pero también atendemos la zona de Río Verde, Valles, Matehuala, Tamazunchale, con unidades interdisciplinarias. Por poner un ejemplo, en todas estas que mencioné, en la capital, Río Verde, Valles, y Matehuala, tenemos la carrera de Licenciado en Enfermería, pero esta no es la misma en los cinco lugares. Por ejemplo en Tamazunchale, la Licenciatura en Enfermería tiene un énfasis muy importante en obstetricia y desde el principio se define así, porque desde que íbamos a hacer los estudios de pertinencia, las entrevistas y todo, nos dimos cuenta que Tamazunchale es una región de la Huasteca sur, rica en recursos naturales, pero muy pobre económicamente, es una región donde no hay medios, donde es clarísimo que la atención obstétrica está dada principalmente por las enfermeras, las que asisten a los partos a veces con médico o sin médico; por tanto, era muy importante que los muchachos que estudian la Licenciatura en Enfermería no tengan las mismas características que en otros campus. En cambio, en la capital evidentemente la práctica profesional de la mayor parte de las licenciadas en enfermería, tienen que ver con los hospitales de atención de tercer nivel. Entonces no pueden estar en la misma carrera aquí, que allá.

En el Tec Milenio tienen la misma carrera en todos los campus, exactamente con el mismo programa, es más: dan la misma clase simultáneamente... entonces, son formas diferentes de entender un modelo educativo. Nosotros la entendemos de esta manera y por eso es que nos parece muy importante ese diálogo con la riqueza cultural, con las necesidades propias de la región y, en ese sentido, nos parece indispensable la relación con currículo y cultura.

6. ¿Cuál fue la mayor dificultad a la que se enfrentó al momento de la realización de un diseño curricular?

Normalmente tiene que ver con los tiempos, el trabajo curricular exige mucho tiempo pero no hay que pensar ingenuamente que siempre se tiene ese tiempo es decir hay carreras que con dos años de

N

E

V

E

R

S

T

O

anticipación hacen un proceso de reestructuración, hacen foros de evaluación con sus egresados para ver qué les falta, pueden hacer una sesión con los profesores de prospectiva para visualizar hacia dónde va la carrera para el año 2040 y a partir de ahí hacer un nuevo perfil de egreso y socializarlo; luego llevarlo con expertos a que opinen.

Lo vas haciendo en etapas, pero hay veces que no. Cuando nació el campus de Salinas, nació en el sexenio del gobernador anterior, que quería que la universidad abriera... nos dio todo el apoyo rápido, porque él quería inaugurar, entonces hay veces que tienes que trabajar a marchas forzadas y en tres meses sacar una carrera nueva.

Otro desafío que se da es cuando hay cambio, el que toda una comunidad entienda el proceso de cambio, porque ustedes saben que hay un proceso natural de resistencia en los profesores cuando les dicen que va a cambiar un currículo; es natural que lo primero que piensen es, me voy a quedar sin materia, me van a disminuir mis horas... Poder atender a tanta gente con un equipo de profesionistas muy reducido es otro reto que atender.

7. ¿Qué cualidades considera de mayor relevancia dentro del perfil del diseñador curricular?

Tener un bagaje cultural y de estudio que tiene ver con el currículum es decir entender, haber leído, conocer teoría curricular; pero no basta. Yo creo que se necesita mucha capacidad de negociación, capacidad de planeación por lo que les acabo de decir porque a veces tienes que planear un diseño de dos años y a veces tienes que planear un diseño de tres meses yo creo que tienes que tener un alto grado de trabajo en equipo ... tienes que actuar en el diseño curricular como un interfase entre los que saben qué, que son los especialistas que tienen la idea de lo que quieren formar y cómo expresarlo de tal manera que cumpla con las funciones que les comuniqué antes de la función normativa y la función de comunicación, entonces tiene que tener esa cualidad de trabajo en equipo, de liderazgo y creo que en este sentido se necesita mucha empatía con los equipos docentes porque hay que respetarlos no puedes llegar a decirles vamos a hacer una cosa nueva, porque lo que ustedes están haciendo está mal; en principio, sería confrontarte con ellos, porque quienes están ahí muchas veces participaron en la elaboración del plan de estudios anterior, entonces no puedes llegar descalificándolos, tienes que convencerlos de que recuperen las cosas buenas de lo que quieren pero que no es suficiente para los retos que ahora se tienen en frente en el mundo actual y en el futuro. Todo esto te va a dar ese liderazgo, me refiero a un liderazgo académico, no me refiero al líder que entusiasma y que dice ¡vengan todos vamos a hacerlo! me refiero al respeto que te tienen las comunidades porque saben que has participado, ...que ya lo hiciste, ...que tú también eres docente y das clase y no les vas a hablar de algo que no has vivido, cuando ven en ti que no eres un capataz, sino alguien que se va a sentar con ellos a explicarles para qué es un formato, ayudar en la redacción, entonces es un liderazgo muy proactivo, pero que se gana con el trabajo que vas teniendo, con una gran empatía con los grupos de comisiones curriculares.

Fotografía: Pixabay.com





El trastorno disfórico premenstrual desde la perspectiva feminista

Palafox Woolrich Diana¹

El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) ha incluido en su quinta edición el Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM) como una clasificación formal, anteriormente este se encontraba en los trastornos depresivos no especificados. Para comenzar la crítica ante esta inclusión me parece pertinente hacer un recorrido informal respecto a qué es, el TDPM, este es un conjunto de síntomas físicos, pero principalmente emociones que de alguna forma interfieren con el estilo de vida o las relaciones interpersonales (Steiner y Born 2000, como se citó en García 2017)

Según Thu, Odessa y Sawhsarkapaw (2006) clasifican los síntomas en tres: emocional, físico y conductual

- Emociones: depresión, irritabilidad, tensión, llanto, mayor sensibilidad, tristeza e ira
- Físicos: calambres abdominales, fatiga, inflamación, acné y aumento de peso
- Conductuales: atracones de comida, fatiga, disminución de concentración, aislamiento social, olvidos y disminución de movimiento

Lo anterior en un resumen concreto de lo que el DSM-V especifica en sus criterios diagnósticos, estos los divide en tres: A, B y C, el primero propone que al menos cinco síntomas han de estar presentes en la última semana antes del inicio de la menstruación y comenzar a mejorar según pasen los días, el segundo enlista síntomas de tipo anímico mientras que el tercero enumera síntomas en su mayoría de tipo conductual (APA, 2014).

De acuerdo con este, para su diagnóstico debe presentar al menos cinco síntomas de los mencionados y uno de ellos debe de estar relacionado con el ámbito emocional (APA, 2014, como se citó en García 2017).

Teniendo los datos básicos para el conocimiento del TDPM me parece pertinente mencionar que este trastorno puede proponer que las mujeres estamos enfermas solo por serlo, es decir que aquellos procesos biológicos inherentes a la mujer son señalados como enfermos o impuros como lo fue alrededor de algunas épocas de la historia y en ciertos territorios. Por ejemplo, según con Alarcón-Nivia (2005, p. 37) “antiguamente muchas tribus indígenas construían una choza llamada casa de seclusión, casa de aislamiento o casa menstrual. La palabra seclusión hace referencia al aislamiento a que eran sometidas las adolescentes durante este período de su vida [el de la regla]”, y como este ejemplo existen muchos más que engloban mitos y creencias sobre la menstruación.

Entonces, no es nuevo que lo que acompaña a este proceso orgánico tengan connotaciones negativas, además el mismo manual parece no dejar en claro los síntomas necesarios para el diagnóstico, ya que estos son muy comunes y están muy relacionados con la vida personal del paciente por lo que es posible que genere ambigüedades.

1. Alumna de 5° de la Lic. En Psicología
Con el acompañamiento del docente Mario Sánchez Tapia

La Universidad Nacional de San Luis en Argentina realizó una investigación llamada “Síntomas, Síndrome y Trastorno Disfórico Premenstrual en una muestra de universitarias”, y en relación al número de síntomas presentados por las mujeres el 33% cumplía con los criterios diagnósticos propuestos por el DSM-IV para el TDPM, un 62 % padecía síntomas aislados del trastorno, por lo que podrían presentar síndrome premenstrual y únicamente el 5% parecía no presentar ningún síntoma (Perenau, Fasulo, García y Doña, 2010). Sin embargo, en el 2006 se realizó una investigación llamada “Variables sociodemográficas y síntomas de depresión en estudiantes universitarios de Medicina de Corrientes, Argentina”, en este los resultados señalaron que “La prevalencia de síntomas depresivos fue del 33,44% ... Las variables de sexo, edad, lugar de nacimiento, convivencia, gastos académicos y pareja no permiten establecer diferencias para determinar el causal de los síntomas depresivos en estos estudiantes” (Czernik, Giménez, Mora, Almirón, 2006, p. 64). En esta investigación se utilizó el Inventario de Depresión de Beck, esta herramienta menciona algunos de los criterios del diagnóstico del DSM-V para el TDPM como tristeza, fracaso, llanto, etc.

Entonces, con base a los resultados obtenidos en este último estudio, es probable que los criterios diagnósticos del manual están forzados o sugieren que estos síntomas corresponden únicamente a un solo fenómeno, el ciclo menstrual. Sin embargo, no es fácil determinar la depresión a un solo factor, incluso no se muestra relación entre la variable sexo para determinar la causa de los síntomas.

Belázquez y Bolaños (2017) proponen que la aproximación de los especialistas a la menstruación pone en manifiesto que las intervenciones médicas se han dirigido a controlar los cuerpos de niñas/mujeres cuando les ha llegado la regla. Es decir que el poco conocimiento que tienen las mujeres sobre su ciclo menstrual y todo lo que conlleva puede traer como consecuencia que se decida sobre sus cuerpos o que sus procesos orgánicos sean catalogados como enfermos.

Las entrevistas realizadas en los artículos de Belazquez y Bolaños (2007) han concluido que las mujeres suelen referirse a que los cambios que perciben en su ciclo menstrual de alguna manera se viven como una especie de lucha y resistencia ante estos mismos, como si el cuerpo fuese un campo de



Fotografía: Pixabay.com

batalla y esto nos invita a reflexionar sobre cómo es percibido el ciclo menstrual para la población femenina en general, en especial con la llegada de la menarca.

A lo largo de mi vida como mujer, desde la aparición de la menarca he escuchado una serie de comentarios negativos sobre la misma, como la famosa “locura” de la que gozamos durante la regla, lo que también me pone a dudar si no es que se han ocultado nuestras opiniones a través de ese discurso y si no es que el TDPM nuevamente desvalorizará nuestros comentarios de manera formal ya que podemos ser diagnosticadas por un trastorno.

Una frase que ilustra a lo que me refiero es el “¡Ah! Es que estás en tus días” este argumento es utilizado generalmente para justificar un comportamiento que la sociedad ha considerado inadecuado o fuera de lo esperado, pero ¿qué es inadecuado? ¿molestarse por los comentarios de los demás? ¿llorar si algo ha herido? ¿Gritar? ¿Son estas conductas tan inesperadas? En el monólogo de Pamela Plasenciano (2017) llamado: “No solo duelen los golpes” relata de manera autobiográfica la experiencia de las violencias machistas en una relación pasada y ha declarado “yo siempre estoy en regla” utilizando el recurso que en su principio era violento para convertirlo en liberador.

La inclusión y reconocimiento del TDPM en el manual diagnóstico puede sugerir que el cuerpo femenino sufre solo por serlo, haciendo que se haga de esta herramienta diagnóstica siempre o casi siempre un recurso veraz y efectivo a través de un discurso patriarcal, ya que los hombres deciden sobre nuestros cuerpos por medio de diagnósticos y de nuestra desinformación, y con esto me refiero a que aunque la cuota del personal femenino puede estar cubierta en el gremio psiquiátrico (respecto a la cantidad de mujeres médicos) se ven envueltas en una sábana de creencias de desigualdad social entre los géneros.

¿Por qué habría que dudar del DSM-V como instrumento veraz para el diagnóstico? Ordorika (2009) nos dice que para los años sesenta del siglo pasado existía una sobrerrepresentación por parte de las mujeres respecto a la salud mental en las estadísticas epidemiológicas psiquiátricas, fueron las feministas académicas británicas y estadounidenses que pusieron en debate este fenómeno (las diferencias de género respecto a la salud mental), abordaron el análisis de la situación desde la construcción social de la salud y padecimiento mental, así como la metodología de diagnóstico; entonces la conclusión a la que llegaron es que, la elevada cifra era consecuencia de los sesgos en los instrumentos con los que se recababa la información.

Este antecedente nos puede dar la posibilidad de que la inclusión del TDPM sea una herramienta que propicie el sesgo de diagnóstico ¿Por qué es aún más alarmante la inclusión de este trastorno en el DSM-V? ¿será que la versión anterior goce de inocencia? Para describir puntualmente, en la pasada el TDPM aparecía como un ejemplo de un trastorno depresivo no especificado ya que no cumplía los requisitos para ser un trastorno depresivo mayor, distémico, trastorno no adaptativo con estado de ánimo depresivo o con el trastorno adaptativo con estado de ánimo mixto ansioso depresivo (APA, 2002) mientras que para el DSM-V este ha sido incluido como un trastorno depresivo como tal y no como un ejemplo (APA, 2014) aunque en ambos se nombran el TDPM parece más peligroso en el segundo, debido a su supuesta especificidad, sin embargo ambos promulgan de la misma idea de la mujer enferma.

Como consideraciones finales es de pensar lo valioso que es la duda, la duda hacia los conceptos generados por profesionales de la salud, pero más allá de hacerlo por recomendación, hacerlo para poder generar un criterio propio y podamos descolonizarnos de lo que las altas esferas medicas nos dicen,

cabe resaltar que no estoy desvalorizando el conocimiento brindado por la academia porque fueron las mismas feministas de la academia que descubrieron los sesgos en los instrumentos, sino que habrá de pensar por cuáles intereses ideológicos y sociales está siendo permeando el sistema de salud.

Referencias

- Alarcón-Nivia, M. Á. (2005). Algunas consideraciones antropológicas y religiosas de la menstruación. *Revista Colombiana de Obstetrica y Ginecología*, 35-45.
- American Psychology Association APA (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- American Psychology Association APA. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Belázquez, M., y Bolaños, E. (2017). Aportes a una antropología feminista de la salud: el estudio del ciclo menstrual. *Salud Colectiva*, 253-265.
- Czernik, G., Giménez, S., Morel, M. y Almirón L. (2006). Variables sociodemográficas y síntomas de depresión en estudiantes universitarios de Medicina Corrientes, Argentina. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 67-73.
- García, C. S. (2017). Percepción de dos grupos de mujeres pertenecientes a diferentes ideologías feministas en Quito, con profesiones relacionadas a la salud, sobre el Trastorno Disfórico Premenstrual. Trabajo de Titulación. Quito, Ecuador: Universidad De Las Américas.
- Perarnau, M., Fasulo, S., García, A., Doña. R. (2010). Síntomas, Síndrome y Trastorno Disfórico Premenstrual en una muestra de mujeres universitarias. *Fundamentos en Humanidades*, 195-209.
- Thu, M., Grión, E. y Sawhsarkapaw. (2006). Premenstrual Syndrome among Female University Students Thailand. *Journal of Thailand*, 158-162.





Fotografía: Pixabay.com

La entrevista y la observación de clase como recursos

para contextualizar una propuesta de estrategias didácticas dirigida a un docente del nivel medio superior

Cepeda González-Báez Karen, García Hernández Edith, Liñán Saldaña Itzayana, Martínez Aguilera Carolina¹

“La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original”

Albert Einstein

1. Alumnas de 3º semestre Lic. en Educación
Con el acompañamiento de la docente Teresa Gómez Tress.

Como parte de la asignatura de Estrategias para el Aprendizaje, se buscó la vinculación de los contenidos abordados a partir de dos experiencias realizadas en una Preparatoria de la Universidad De La Salle Bajío: una entrevista y una observación de clase. Estas actividades forman parte de un proyecto que concluirá al final del semestre, con una propuesta dirigida al docente.

El objetivo de la Asignatura de Estrategias para el Aprendizaje se centra en el diseño y aplicación de estrategias para posibilitar aprendizajes significativos, con base en las teorías del aprendizaje y cognitivas correspondientes. Derivado del objetivo de la asignatura, el proyecto tiene la finalidad de diseñar una propuesta de Estrategias de Aprendizaje que permita aportar elementos de mejora a la práctica docente. La primera fase del proyecto consistió en realizar una entrevista y una observación de clase al maestro, según la materia asignada por el Campus, de acuerdo con sus necesidades de fortalecimiento pedagógico. En este caso, las experiencias forman parte de la propuesta que se construye para la asignatura de Física II, del cuarto semestre de Preparatoria y tuvieron la función de permitirnos un acercamiento a los elementos básicos del acto didáctico: el docente, los estudiantes y el contenido.

El aprendizaje personal que logramos construir en esta experiencia de formación se sintetiza en clarificar nuestra percepción sobre cómo realmente se vive la educación y cuáles son los diferentes problemas a los que se enfrenta el profesor y el alumno en este proceso. Aún cuando fueron dos experiencias acotadas, fue muy impactante observar todos los factores que influyen en el acto didáctico. Al principio, nos sentimos nerviosas puesto que nos enfrentábamos a una nueva experiencia con personas que han dedicado años de su vida a la labor docente y nos provocaba cierto miedo que no fuera valorada nuestra aportación o se manifestara cierto rechazo por venir de estudiantes en formación. Aprendimos que la mejor manera de acercarnos a una persona desconocida, sin duda alguna, siempre será



Fotografía: Pixabay.com

una actitud positiva y humilde, pero sobre todo aprendimos, que antes de juzgar y sacar conclusiones, es mejor analizar y observar las actitudes y comportamientos. Entendemos que es muy fácil deducir y que es muy difícil comprender. Lo mejor que pudimos ganar y aprender de esta actividad fue la experiencia que vivimos al compartir con estos profesores y alumnos.

La apertura del maestro nos permitió desarrollar una relación de confianza, centrándonos en los desafíos que tendríamos que superar con nuestra propuesta. Uno de ellos, que de manera personal observamos es que el maestro tiene algunas limitantes con el manejo de su voz. Esto nos llevó a comprender que el preparar estrategias adecuadas no es una labor nada sencilla, puesto que las maneras de enseñar de cada docente y las formas de aprender de cada estudiante son muy diversas. El contexto en que el docente y los estudiantes interactúan con sus características (fortalezas y debilidades), es el punto de partida para una propuesta sobre estrategias para el aprendizaje. Conocerlo nos permite colaborar en el logro de un aprendizaje significativo.

El aprendizaje académico que logramos fue el poder vincular las experiencias de la entrevista y observación de clase con los contenidos abordados en este periodo. Entre ellos podemos señalar que una estrategia didáctica es un gran plan que incluye métodos, técnicas, medios y activi-

dades con el fin de obtener un aprendizaje. Al indagar en la entrevista sobre la estrategia que el profesor emplea para impulsar el aprendizaje en los alumnos, el profesor comentó: “Imparto de manera general los conceptos, los cuales manejo en forma de mapa mental; [...] una vez que se entiende el concepto me pongo a resolver problemas, donde ellos lo hacen yo no, [...] yo simplemente los voy guiando.” Observamos entonces, que el profesor utiliza la técnica de la exposición intercalada con otras como la elaboración de mapas mentales. Posteriormente al proponer problemas, intenta implicar al estudiante en una actividad que los lleve de la reflexión a la aplicación, en un contexto específico, que marca el problema, dos elementos importantes del aprendizaje significativo. Cabe destacar el papel que juega el profesor como postulador de problemas, como mediador entre el alumno y los nuevos conocimientos, lo que favorece la construcción de puentes cognitivos entre lo que ya se conoce y lo que se necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos

El maestro igualmente comentó que no quiere “utilizar la cuestión de memoria, sino como se va a aplicar el concepto en el entorno, en tu vida diaria, para poder entender aquella situación problematizadora o aquel concepto.” Acorde con los planteamientos de David Ausubel, para lograr un aprendizaje significativo es necesario que la información adquiera un sentido y significado para el sujeto aprendiz, afirmación que sostiene Díaz (2003) cuando habla de la cognición situada. Por lo tanto el objetivo del profesor no solamente consiste en que los alumnos comprendan y sean capaces de aplicar lo aprendido sino que además puedan identificar los contenidos cognitivos en su día a día, su aplicabilidad y utilidad en la realidad, lo que otorgará y facilitará la construcción significativa del conocimiento.

Ligado a lo anterior, el entrevistado mencionó que una fortaleza que percibe en sus alumnos es que su estilo de aprendizaje en general es kinestésico, lo que significa que éstos prefieren trabajar con proyectos, experimentos y construcción de estructuras / prototipos. De acuerdo con Díaz

(2003) en este tipo de estrategias se emplea y fomenta un aprendizaje contextualizado (situado) ya que los alumnos se involucran colaborativamente en la resolución de problemas simulados, en los que relacionan la teoría y los nuevos conocimientos con acciones o sucesos que ocurren en su vida cotidiana, encontrándole a estos un sentido práctico y una utilidad. A su vez los alumnos son capaces de transferir lo aprendido en la elaboración de modelos físicos que expongan la aplicabilidad de los principios teóricos.

El aprendizaje cultural que logramos, es decir, la forma en que cambió nuestra visión de la realidad social, se centra en reconocer que cualquier propuesta educativa debe tener una visión global del contexto al que se dirige. En el transcurso de nuestra Licenciatura hemos aprendido que en la educación influyen diversos factores tanto internos como externos. En este caso, pudimos observar cómo los elementos culturales influyen en la manera en la que el profesor da sus clases. Así se propongan las mejores estrategias y las mejores planeaciones, si un alumno está experimentando dificultades en su ambiente familiar posiblemente le será más difícil desarrollarse de manera óptima en el ámbito escolar.

Estas experiencias fueron trascendentes en nuestro aprendizaje porque cambiaron nuestras ideas y conocimientos previos, y retomando la frase inicial atribuida a Albert Einstein, que dice: nuestra percepción de la realidad ha cambiado, jamás volverá a ser la que era antes.

Referencias Bibliográficas

Aparicio, M. (2013). Estrategias Métodos y Técnicas. [online] Planeamiento Didáctico. Recuperado de: <https://maestriasutec.wordpress.com/3-5-metodos-tecnicas-y-estrategias/>

Pimienta, J. (2007). Metodología constructivista. México: Pearson Educación.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>



HUMANUS NEXUS



INDIVISA MANENT - LO UNIDO PERMANECE

INFORMES
Escuela Educación y Desarrollo Humano
(477) 710 85 00 ext. 186 y 187
c_educacion@delasalle.edu.mx