

# Investigación, gestión del conocimiento y prácticas innovadoras:

Logros, retos, transiciones y visión del futuro en la educación



Coordinadoras  
Luz Verónica Gallegos Cantú, Maricarmen Cantú Valadez.



# **Investigación, gestión del conocimiento y prácticas innovadoras:**

Logros, retos, transiciones y visión del futuro en la educación

## Primera edición, 2022

---

Investigación, gestión del conocimiento y prácticas innovadoras:

logros, retos, transiciones y visión del futuro en la educación [E-Book] /  
[coordinadoras] Luz Verónica Gallegos Cantú, Maricarmen Cantú Valadez.--  
1a ed. --México: Facultad de Filosofía y Letras, UANL, 2022.--1146 p.  
ISBN: 978-607-27-1705-3

1. Educación – Investigación – Ensayos, conferencias, etc. --I. Gallegos Cantú,  
Luz Verónica. II. Cantú Valadez, Maricarmen. III: Título.

LCC: LB1028.25

DEW: 378.1

---

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

SANTOS GUZMÁN LÓPEZ  
RECTOR

JUAN PAURA GARCÍA  
SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LUDIVINA CANTÚ ORTIZ  
COORDINADORA EN FUNCIONES DE DIRECTORA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

OCTAVIO GARZA ADAME  
DIRECTOR

ANGÉLICA MARÍA VILLARREAL PÉREZ  
SUBDIRECTORA ACADÉMICA

SANJUANITA REYNA SUÁREZ  
SUBDIRECTORA ADMINISTRATIVA

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN, A.C. (Comité Directivo 2015-2018)

LYA E. SAÑUDO GUERRA  
SECRETARIA EJECUTIVA

ELAINE PÉREZ TURENA BALTAZAR  
SECRETARIA DE ACTAS Y ACUERDOS

Coordinadoras: Luz Verónica Gallegos Cantú y Maricarmen Cantú Valadez  
Portada y diseño de interiores: Antonio Esaú Torres Treviño

D.R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León  
Ave. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L., C.P. 66455  
Tels.: 811340-4380 / 818352-5690  
editorialffyl.uanl@gmail.com www.filosofia.uanl.mx

ISBN: 978-607-27-1705-3

Hecho en México / *Made in Mexico*

Los contenidos y su redacción son responsabilidad de los autores.  
Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

**Red de Posgrados en Educación, A.C.**

Comité Directivo  
2015-2018

Dra. Lya E. Sañudo Guerra  
**Secretaria Ejecutiva**

Dra. Elaine Pérez Turena Baltazar  
**Secretaria de Actas y Acuerdos**

Dra. Martha Vergara Fregoso  
**Tesorera**

Dra. Maribel Salas Navejar  
**Responsable Comisión de Difusión**

Mtra. Guadalupe del Carmen Su Morales  
**Responsable Comisión de Formación Académica**

Mtra. Marcelina Rodríguez Robles  
**Responsable Comisión de Investigación**

Mtro. Tiburcio López Macías  
**Responsable Comisión de Normatividad**

Dra. Luz Verónica Gallegos Cantú  
**Responsable Comisión de Vinculación**

### **Comité organizador local**

Maricarmen Cantú Valadez  
**Escuela de Ciencias de la Educación**

Luz Verónica Gallegos Cantú  
**Universidad Autónoma de Nuevo León**

Gerardo Luis Palacios Valdés  
**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19B Guadalupe**

Leonardo David Glasserman Morales  
**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey**

### **Comité científico por líneas temáticas**

#### **Tendencias y temas emergentes en los programas de posgrado en educación**

Guadalupe del Carmen Su Morales (UPV – Veracruz)  
Rafael Regalado Hernández (UCA – Guanajuato)  
J. Cruz Araujo Lozano (UCA – Guanajuato)  
Ruth C. Perales Ponce (Secretaría de Educación – Jalisco)

#### **Sociedad y gestión del conocimiento**

Dolores Vélez Jiménez (UNES – Durango)  
Tiburcio López Macías (ENSOG – Guanajuato)  
José Luis Martínez Rosas (BCENOG – Guanajuato)  
Jesús Alfonso Beltrán Sánchez (ITESM – Nuevo León)

#### **Sujetos de la educación**

Martha Vergara Fregoso (UdG – Jalisco)  
Marcelina Rodríguez Robles (UAZ – Zacatecas)  
Luz Verónica Gallegos Cantú (UANL – Nuevo León)

### **Procesos de formación**

Pedro Atilano Morales (ISCEEM – Edo de México)

Manuel Cacho Alfaro (UPN León – Guanajuato)

Julieta Tamayo Garza (UPN Guadalupe – Nuevo León)

### **Tecnologías para la educación**

Juan Fidel Cornejo Álvarez (UdG – Jalisco)

Marcos Gerardo Minor Jiménez (ECE -- Nuevo León)

Felipe Montemayor López (ECE –Nuevo León)

### **Instituciones miembros de la Red de Posgrados en Educación**

<b>Baja California</b>	Universidad Autónoma de Baja California
<b>Coahuila</b>	Universidad Autónoma del Noreste
<b>Durango</b>	Universidad Autónoma España de Durango
<b>Estado de México</b>	Escuela Normal de Educación Física del Estado de México Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
<b>Guanajuato</b>	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato Escuela Normal Superior de Guanajuato Instituto Lev Vygotsky Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrados Universidad Continente Americano Universidad de Guanajuato Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León
<b>Hidalgo</b>	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<b>Jalisco</b>	<p>Centro Universitario Norte de la Universidad de Guadalajara</p> <p>Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco</p> <p>Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara</p>
<b>Nayarit</b>	Universidad Autónoma de Nayarit
<b>Nuevo León</b>	<p>Escuela de Ciencias de la Educación</p> <p>Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual</p> <p>Universidad Autónoma de Nuevo León</p> <p>Universidad Pedagógica Unidad 19b de Nuevo León</p>
<b>Puebla</b>	<p>Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla</p> <p>Universidad del Valle de Puebla, S.C.</p>
<b>San Luis Potosí</b>	<p>Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación de la Secretaría de Educación de San Luis Potosí</p> <p>Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)</p>
<b>Sonora</b>	<p>Centro de Estudios Superiores de la Sección 54 SNTE</p> <p>Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON)</p>
<b>Tamaulipas</b>	Universidad Autónoma de Tamaulipas
<b>Veracruz</b>	Universidad Pedagógica Veracruzana
<b>Yucatán</b>	Universidad Autónoma de Yucatán
<b>Zacatecas</b>	<p>Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas</p> <p>Universidad Autónoma de Zacatecas</p>

## **Autores**

Acosta Aguilera Anna Luz  
Acosta Martínez Daniel  
Alba Vázquez Mauro  
Alejo López Sergio Jacinto  
Almanza Pantoja Stephani  
Altamirano Fuentes Rosalía  
Alvarado Martínez Elizabeth  
Anguiano Luna Hilario  
Arguello Hernández Oralía  
Atilano Morales Pedro  
Baeza Lizama Reina Carolina  
Balboa Treviño Areli Betsabe  
Becerra Torres Mónica Guadalupe  
Benavides García Karla Fabiola  
Bonilla Esquivel José Luis  
Bringas Tobón Ariadna  
Cabrera López Rebeca  
Camargo A. Siddharta  
Cano Pineda Mauricio Héctor  
Cantú Valadez Maricarmen  
Capetillo Medrano Carla Beatriz  
Carmona Soto Jorge Alfonso  
Carrasco Lozano María Elza  
Eugenia  
Castillo Loeza Ana Cecilia  
Castillo Walle Rogelio  
Centeno Noriega Gerardo Esteban  
Chávez González Guadalupe  
Cisneros Arellano José Luis  
Condés Infante Jesús Francisco  
Cruz Manuel Antonio

De Mata Castrejón Emmanuel  
Carlos  
Delgado Santos Arturo  
Diez González Irma  
Edel Navarro Rubén  
Elizondo García Josemaría  
Escalante Bravo María Guadalupe  
Escalante Gálvez Ricardo Alí  
Espinoza Fonseca Karla Ivonne  
Estrada García Miguel Angel  
Estrada Gómez Miguel Angel  
Estrada Gómez Víctor Hugo  
Flores Flores Paula  
Flores Treviño María Eugenia  
Fuentes López Sergio Ulises  
Gallardo Córdova Katherina Edith  
Gálvez Pulido Juan Carlos  
García Medina Marcela Cecilia  
García Moreno Martha Daniela  
Concepción  
Garza Ruiz Bertha Alicia  
Gerardo Navarro César Manuel  
Gil Rendón María Eugenia  
Gómez Contreras Andrea  
Gómez Flores Ileana Guillermina  
González Anaya Irma Alicia  
González Durán Arely  
González Ontiveros Anel  
González Osorio Gonzalo  
González Urbano María de la Luz  
Guel Rodríguez Juan Manuel  
Guerrero Calderón Martín Aram  
Omar  
Gutiérrez Damián Mónica

Gutiérrez Robledo Jorge Alfonso  
Guzmán Acuña Teresa de Jesús  
Guzmán Toledo Luciano  
Heredia Soberanis Norma Graciella  
Hernández Briseño Víctor  
Hernández Cabrera Ma. Trinidad  
Hernández Morales Javier  
Hernández Sánchez María Claudia  
Hernández Sánchez Pedro  
Hernández Toledo Carolina  
Hinojosa Flores Josué Dan  
Huertas Torres Rosa María  
Ledezma Olvera Patricio  
López Espinosa Susana  
López Esquivel Ma. de los Ángeles  
López Macías Tiburcio  
Lule García Mari Carmen  
Maldonado Flores Juan Angel  
Martí Reyes Mireya  
Martín Hernández Sergio David  
Martín Pavón Mario José  
Martínez Avalos Yara Grisel  
Martínez Dorado Yolanda Coral  
Martínez Estrada Juan Carlos  
Martínez Maldonado Jesús Arnulfo  
Martínez Rodríguez Brenda Yeli  
Martínez Rosas José Luis  
Mata Pérez Ana Ma.  
Matus López Gloria  
Medina Esparza Fausto  
Méndez Ojeda José Israel  
Méndez Zarazúa María Minerva  
Merino Herrera Gisela  
Minor Jiménez Marcos Gerardo

Moncada Guerrero Ana Karen  
Carolina  
Monge Urquijo Priscila María  
Montemayor López Felipe Ángel  
Montes Silva Melanie Elizabeth  
Morales González Leticia  
Morales López Julieta  
Moreno Bautista Vianey Amairany  
Moreno Nava Ignacio  
Murrieta Ortega Raymundo  
Nava Bernal Claudia María  
Nava Ramírez Norma  
Oláis Govea José Manuel  
Oliva Gómez José Francisco  
Ortega Muñan Walter Emmanuel  
Ortiz Arredondo J. Loreto  
Ortiz Soriano Agustina  
Palacios Morales Luis Manuel  
Panduro Loera Gloria Margarita  
Patlán Palafox Claudia Lizet  
Patrón Reyes Armida Liliana  
Perales Ponce Ruth Catalina  
Peralta Núñez Karen Arlen  
Pérez Arenas David  
Pinto Sosa Jesús Enrique  
Portuguez Castro May Iliana  
Quintanilla Lerma Luis Guillermo  
Ramírez Chávez Jaime  
Ramírez Zaragoza Manuel  
Rangel Castillo Liliana  
Rebollar Sánchez Edith Mariana  
Reyes Martínez Leticia del Carmen  
Reyes Torres Carlos  
Reyes Valdés Dalia

Rivera Peña José Ricardo  
Rodríguez Carlota Leticia  
Rodríguez Robles Marcelina  
Rodríguez Zapata Juan Francisco  
Rojas Aristizabal Carolina  
Romero Domínguez Angélica  
Salas Hernández Perla Edith  
Saltijeral Buena María Eduviges  
Sandoval Vega Blanca Elena  
Santos Guevara Ajax  
Santos Guevara Brenda Nelly  
Sariñana Roacho Vianey  
Sevilla Santo Dora Esperanza  
Sifuentes Godoy David Alejandro  
Soto Bañuelos Efraín  
Suárez Téllez Liliana  
Sumozas García-Pardo Rafael  
Surovikina Elena

Tamayo Garza Julieta  
Tamez Tamez Myrna del Rosario  
Torres Treviño Francisca Idalia  
Tun Ek Eloy Alberto  
Ugalde León Carlos  
Valencia Aguilar Oscar  
Van Dijk Kocherthaler Sylvia  
Catharina  
Vázquez Molina Dalia Yazmín  
Vega Carcaño Erick Iván  
Vega López Norma Alicia  
Vieyra García Audelia Rosalba  
Yin Lulu  
Zamora Cárdenas María del Sol  
Zapata González Alfredo  
Zárate Depraect Nikell Esmeralda  
Zavala Barrón César



# ÍNDICE

## **PRÓLOGO**

*Lya Sañudo Guerra* ..... 24

## **TENDENCIAS Y TEMAS EMERGENTES EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN**

### **MACROTENDENCIAS GEOEDUCATIVAS, IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IES PEDAGÓGICAS**

*José Luis Martínez Rosas* ..... 30

### **SISTEMA DE GESTIÓN EN EL POSGRADO DE LA UAM DE CIENCIAS, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

*Josué Dan Hinojosa Flores* ..... 41

### **METODOLOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN EDUCATIVA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO. UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO CURRICULAR**

*José Francisco Oliva Gómez y Luis Manuel Palacios Morales* ..... 47

### **LA TUTORÍA EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN. EL CASO DEL ISCEEM**

*Pedro Atilano Morales, Jesús Francisco Condés Infante y David Pérez Arenas* ..... 57

### **SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA CURRICULAR**

*Mauricio Héctor Cano Pineda* ..... 67

### **MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN POSGRADO: ESTANCIA CORTA, GRANDES APRENDIZAJES**

*Melanie Elizabeth Montes Silva y José Luis Bonilla Esquivel* ..... 78

<b>FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA PSICOLOGÍA POSITIVA: BENCHMARKING DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL MÉXICO ACTUAL</b>	
<i>Elena Surovikina .....</i>	<i>88</i>
<b>EXPECTATIVAS PUESTAS EN LA FORMACIÓN DEL POSGRADO: LOS PROFESORES EN FORMACIÓN</b>	
<i>Marcela Cecilia García Medina, Manuel Ramírez Zaragoza y Priscila María Monge Urquijo.....</i>	<i>101</i>
<b>ESTIMACIÓN DEL POSIBLE IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS NUEVAS ESTRUCTURAS OCUPACIONALES DE LA REFORMA EN LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES EN MÉXICO</b>	
<i>Gonzalo González Osorio .....</i>	<i>112</i>
<b>ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN DOCENTE</b>	
<i>Raymundo Murrieta Ortega, Norma Nava Ramírez y Mónica Gutiérrez Damián .....</i>	<i>123</i>
<b>LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LOS POSGRADOS</b>	
<i>Ma. de los Ángeles López Esquivel .....</i>	<i>134</i>
<b>EL SEMINARIO DE CURRÍCULUM E INNOVACIÓN EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA</b>	
<i>Javier Hernández Morales.....</i>	<i>145</i>
<b>PROCESOS FORMATIVOS A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN DOCENTES DE POSGRADO</b>	
<i>Pedro Hernández Sánchez, Ana Ma. Mata Pérez y Gerardo Esteban Centeno Noriega .....</i>	<i>155</i>
<b>PROCESAMIENTO Y PRODUCCIÓN TEXTUAL PARA TESIS DE MAESTRÍA; EXPERIENCIA EXITOSA EN POSGRADO</b>	
<i>Nikell Esmeralda Zárate Depraec, Carlota Leticia Rodríguez y Paula Flores Flores.....</i>	<i>164</i>

## **SOCIEDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

<b>COMUNIDAD ACADÉMICA Y TRABAJO COLABORATIVO: RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS NEOLONESES (RIEN)</b> <i>Irma Alicia González Anaya, María de la Luz González Urbano y José Ricardo Rivera Peña.....</i>	<b>176</b>
<b>EL CONSEJO TÉCNICO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN ANÁLISIS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO</b> <i>Gloria Margarita Panduro Loera.....</i>	<b>187</b>
<b>TRÁNSITO DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EPISTÉMICAS EN LAS ESCUELAS NORMALES</b> <i>María Eduviges Saltijeral Buena, Jorge Alfonso Carmona Soto y Perla Edith Salas Hernández .....</i>	<b>198</b>
<b>FACTORES QUE DIFICULTAN LA GESTIÓN ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA EN MÉXICO: UN ESTUDIO DE CASO</b> <i>Liliana Rangel Castillo y Luis Guillermo Quintanilla Lerma.....</i>	<b>207</b>
<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA EDUCACIÓN EN UNA MODERNIDAD LÍQUIDA</b> <i>Brenda Nelly Santos Guevara.....</i>	<b>220</b>
<b>EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LAS MUJERES EN LAS ZONAS RURALES</b> <i>Agustina Ortiz Soriano e Ignacio Moreno Nava.....</i>	<b>229</b>
<b>LA ARTICULACIÓN INFORMACIONAL ENTRE SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN VERACRUZ. ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO</b> <i>Miguel Ángel Estrada García y Oscar Valencia Aguilar .....</i>	<b>237</b>

<b>EL ABANDONO ESCOLAR DESDE LA VISIÓN ESTUDIANTIL: EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO</b>	
<i>Sergio Jacinto Alejo López y Mireya Martí Reyes</i> .....	249
<b>PLANTEAMIENTO CURRICULAR PARA LA INCLUSIÓN: ANTE LA IMPOSICIÓN Y LA POSIBILIDAD</b>	
<i>Gisela Merino Herrera y Jesús Francisco Condés Infante</i> .....	258
<b>LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LOS PUESTOS DIRECTIVOS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE VALLES CENTRALES DE OAXACA</b>	
<i>Manuel Antonio Cruz</i> .....	267
<b>LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: ¿UN HABITUS EN LAS INTERACCIONES ÁULICAS DE UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?</b>	
<i>Juan Manuel Guel Rodríguez y María Guadalupe Escalante Bravo</i> .....	277
<b>LAS MUJERES Y SU ACCESO A CARGOS DIRECTIVOS EN LAS ESCUELAS NORMALES EN EL ESTADO DE MÉXICO</b>	
<i>Edith Mariana Rebollar Sánchez</i> .....	287

### **SUJETOS DE LA EDUCACIÓN**

<b>LA VIOLENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES AL GRUPO JUVENIL LLAMADO “LOS SUREÑOS” EJERCIDA AL INTERIOR DE LA SECUNDARIA MIXTA 61 DE ZAPOPAN, JALISCO</b>	
<i>Juan Francisco Rodríguez Zapata</i> .....	298
<b>¿SE DETERIORA EL PRESTIGIO SOCIAL DE LOS DOCENTES EN MÉXICO?, ELEMENTOS PARA UN DEBATE</b>	
<i>Siddharta A. Camargo</i> .....	308
<b>EL ACOSO ESCOLAR: SU DETECCIÓN Y SU ATENCIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA</b>	
<i>Oralia Arguello Hernández, Guadalupe Chávez González y José Luis Cisneros Arellano</i> .....	319

<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONDICIONANTE PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	
<i>Víctor Hugo Estrada Gómez, Miguel Ángel Estrada Gómez y Vianey Sariñana Roacho.....</i>	<i>335</i>
<b>MODELO DE TRAYECTORIA ESCOLAR PARA ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, CAMPUS MEXICALI</b>	
<i>Fausto Medina Esparza y Karen Arlen Peralta Núñez.....</i>	<i>347</i>
<b>LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA DE MEJORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>	
<i>Felipe Ángel Montemayor López y Arturo Delgado Santos .....</i>	<i>358</i>
<b>VIOLENCIA E INEQUIDAD DE GÉNERO ENTRE LOS ACTORES UNIVERSITARIOS</b>	
<i>María Elza Eugenia Carrasco Lozano.....</i>	<i>368</i>
<b>EL PROFESOR COMO OBSERVADOR DE LA PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMALES</b>	
<i>Angélica Romero Domínguez y Leticia del Carmen Reyes Martínez.....</i>	<i>378</i>
<b>LAS MOTIVACIONES DE LOS NIÑOS HACIA LA EDUCACIÓN MUSICAL</b>	
<i>Mireya Martí Reyes y Emmanuel Carlos de Mata Castrejón .....</i>	<i>385</i>
<b>EL DOCENTE DE MEDIA SUPERIOR COMO SUJETO DE LA SOBREDETERMINACIÓN CURRICULAR</b>	
<i>Claudia María Nava Bernal y Jesús Francisco Condés Infante.....</i>	<i>395</i>
<b>ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE UN ENFOQUE MIXTO</b>	
<i>David Alejandro Sifuentes Godoy.....</i>	<i>405</i>
<b>LA RELACIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	
<i>Jaime Ramírez Chávez.....</i>	<i>421</i>
<b>LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ACADÉMICOS DEL TIPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
<i>Audelia Rosalba Vieyra García y Mauro Alba Vázquez.....</i>	<i>432</i>

<b>SEGUIMIENTO A EGRESADOS DE TELESECUNDARIA, ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS COMO ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE SILAO</b> <i>Martín Aram Omar Guerrero Calderón</i> .....	442
<b>LA CREATIVIDAD EN PERSONAS DE LA TERCERA EDAD</b> <i>Reina Carolina Baeza Lizama y Rafael Sumozas García-Pardo</i> .....	451
<b>SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PLAN 1999 EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. UN ESTUDIO INTEGRAL</b> <i>Armida Liliana Patrón Reyes</i> .....	460

### **PROCESOS DE FORMACIÓN**

<b>LA DIRECCIÓN DE TESIS EN TRES POSGRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UADS/UAZ</b> <i>Carla Beatriz Capetillo Medrano, Efraín Soto Bañuelos y Marcelina Rodríguez Robles</i> .....	472
<b>ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS</b> <i>Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler y Anel González Ontiveros</i> .....	481
<b>MARGINACIÓN, EXCLUSIÓN Y/O RECONFIGURACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI</b> <i>David Pérez Arenas</i> .....	491
<b>LA ASESORÍA ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA DESDE LA GESTIÓN EN EL COBAT PLANTEL 02, MATAMOROS</b> <i>Mónica Guadalupe Becerra Torres y Teresa de Jesús Guzmán Acuña</i> .....	502
<b>FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA ABIERTA</b> <i>Eloy Alberto Tun Ek y Mario José Martín Pavón</i> .....	513

<b>SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LOS ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA</b>	
<i>Daniel Acosta Martínez, Carla Beatriz Capetillo Medrano y Daniel Hernández Palestino.....</i>	<i>525</i>
<b>ELABORACIÓN DE HERRAMIENTAS PARA LA MEDICIÓN DEL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERO CIVIL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN</b>	
<i>Arelly González Durán.....</i>	<i>537</i>
<b>ALGUNAS CONSIDERACIONES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO INNOVADOR</b>	
<i>Hilario Anguiano Luna.....</i>	<i>544</i>
<b>¡EMOCIONES PARA LLEVAR!</b>	
<i>María Minerva Méndez Zarazúa y María Eugenia Gil Rendón.....</i>	<i>555</i>
<b>PRÁCTICAS DE LABORATORIO COMO INCENTIVO DE ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EN LA REDUCCIÓN DEL ÍNDICE DE REPROBACIÓN Y ABANDONO EN LA MATERIA DE FÍSICA</b>	
<i>Víctor Hernández Briseño, Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler y Sergio Jesús Ortega Mereles .....</i>	<i>569</i>
<b>INNOVACIÓN ÁULICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN ALUMNOS DEL ÁREA DE HUMANIDADES HACIENDO USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</b>	
<i>Blanca Elena Sandoval Vega y Víctor Hernández Briseño.....</i>	<i>581</i>
<b>LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA INNOVACIÓN DOCENTE</b>	
<i>Myrna del Rosario Tamez Tamez y Julieta Tamayo Garza .....</i>	<i>593</i>
<b>EL ENFOQUE ANDRAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA</b>	
<i>Leticia Morales González y Elizabeth Alvarado Martínez .....</i>	<i>604</i>

<b>ACOMPañAMIENTO PEDAGóGICO UNA ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEñANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	
<i>Francisca Idalia Torres Treviño y Elizabeth Alvarado Martínez .....</i>	<i>614</i>
<b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y CONTEXTUALES PARA FOMENTAR LA ESCRITURA EN SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR</b>	
<i>Yara Grisel Martínez Avalos .....</i>	<i>621</i>
<b>EL HÁBITO LECTOR DESDE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS</b>	
<i>Ma. Trinidad Hernández Cabrera e Irma Diez González .....</i>	<i>631</i>
<b>EL BUEN USO DEL HABLA EN LA CLASE DE MONOGRAFÍA DEL GRADO 11</b>	
<i>Carolina Rojas Aristizabal y María Eugenia Gil Rendón.....</i>	<i>641</i>
<b>DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS Y DE AUTORREGULACIÓN</b>	
<i>María del Sol Zamora Cárdenas y María Eugenia Gil Rendón .....</i>	<i>654</i>
<b>PROYECTO COMPETERE: PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO Y PREGRADO, EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS</b>	
<i>Katherina Edith Gallardo Córdova y María Eugenia Gil Rendón.....</i>	<i>669</i>
<b>EL LENGUAJE ESCRITO COMO PRÁCTICA SOCIAL, RETO DE ENSEñANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO</b>	
<i>Patricio Ledezma Olvera.....</i>	<i>680</i>
<b>DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y CONCIENCIA CRÍTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEñANZA Y APRENDIZAJE DE LA ÉTICA EN BACHILLERATO, RETOS DEL MODELO EDUCATIVO 2018</b>	
<i>Martín Aram Omar Guerrero Calderón.....</i>	<i>690</i>
<b>ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO DEL SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD PARA LA COMUNIDAD DEL CBTIS No. 12</b>	
<i>Juan Carlos Gálvez Pulido y Erick Iván Vega Carcaño .....</i>	<i>700</i>

<b>EL DISEÑO ARQUITECTÓNICO DE LAS INSTITUCIONES COMO PRINCIPAL ELEMENTO FORMADOR DE CUERPOS DÓCILES EN LA ORIENTACIÓN DEL CURRÍCULO Y PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE INDIVIDUOS</b> <i>Andrea Gómez Contreras</i> .....	711
<b>FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA CHINO</b> <i>Lulu Yin, Mario José Martín Pavón y Dora Esperanza Sevilla Santo</i> .....	726
<b>DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO DE PRIMARIA Y LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES</b> <i>Juan Carlos Martínez Estrada</i> .....	738
<b>ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS MÚLTIPLES EN PRIMER GRADO DE SECUNDARIA</b> <i>Areli Betsabe Balboa Treviño y Norma Alicia Vega López</i> .....	749
<b>MODELO PARA LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES</b> <i>Karla Fabiola Benavides García</i> .....	760
<b>EFFECTO EXAMEN COMO UNA ESTRATEGIA PARA REFORZAR LOS APRENDIZAJES EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA REGIONAL DE TEQUILA</b> <i>Walter Emmanuel Ortega Muñan y Martha Daniela Concepción García Moreno</i> .....	770
<b>LAS ASIGNATURAS COCURRICULARES DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO</b> <i>Yolanda Coral Martínez Dorado, Tiburcio López Macías y J. Loreto Ortiz Arredondo</i> .....	784
<b>LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS PRÁCTICAS DE CAMPO PARA LA FORMACIÓN DE GEÓGRAFOS</b> <i>Carlos Reyes Torres y Susana López Espinosa</i> .....	795
<b>EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA. DOCUMENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA</b> <i>Ricardo Alí Escalante Gálvez y Priscila María Monge Urquijo</i> .....	805

<b>CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE PROFESORES DE INGLÉS DEL SISTEMA ESTATAL DE BACHILLERATO EN YUCATÁN</b>	
<i>Ana Cecilia Castillo Loeza y Jesús Enrique Pinto Sosa .....</i>	<i>816</i>
<b>APRENDIZAJE Y APREHENSIÓN DE LOS TÉRMINOS ECONÓMICOS A TRAVÉS DE LA VINCULACIÓN CON EL PROYECTO MI EMPRESA</b>	
<i>Rosa María Huertas Torres .....</i>	<i>827</i>
<b>LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA DE UN GRUPO DE PRIMERO DE PREESCOLAR</b>	
<i>Claudia Lizet Patlán Palafox.....</i>	<i>830</i>
<b>LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI: UN ANÁLISIS HISTÓRICO</b>	
<i>Ariadna Bringas Tobón.....</i>	<i>840</i>
<b>VISUALIZACIÓN, RAZONAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN: ¿HABILIDADES SUFICIENTES PARA FAVORECER EL RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA?</b>	
<i>Jesús Arnulfo Martínez Maldonado y José Manuel Olais Govea .....</i>	<i>848</i>
<b>EL MÉTODO PÓLYA EN LA MATEMATIZACIÓN DE PROBLEMAS QUE IMPLICAN EL USO DE ECUACIONES LINEALES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA</b>	
<i>Brenda Yeli Martínez Rodríguez.....</i>	<i>858</i>
<b>LAS IDENTIDADES DOCENTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD</b>	
<i>Rosalía Altamirano Fuentes, Carolina Hernández Toledo y Gloria Matus López.....</i>	<i>868</i>
<b>LAS TUTORÍAS EN LA NORMAL SUPERIOR “PROF. MOISÉS SÁENZ GARZA”</b>	
<i>Dalia Yazmín Vázquez Molina .....</i>	<i>879</i>
<b>LA FORMACIÓN DE DIRECTORES COMO GESTORES ACADÉMICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
<i>Bertha Alicia Garza Ruiz.....</i>	<i>890</i>

<b>CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL CON BASE EN LAS CONSIDERACIONES DE LA UNESCO</b> <i>Karla Ivonne Espinoza Fonseca y Carlos Ugalde León.....</i>	<b>901</b>
<b>LÓGICA DE COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL</b> <i>Ileana Guillermina Gómez Flores .....</i>	<b>911</b>
<b>EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL CECYT 18-IPN ZACATECAS: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES</b> <i>María Claudia Hernández Sánchez .....</i>	<b>923</b>
<b>ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA SOBRE DISCURSO DOCENTE COMO RECURSO PARA ESTIMULAR LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA</b> <i>Dalia Reyes Valdés y María Eugenia Flores Treviño.....</i>	<b>931</b>
<b>UNA ESTRATEGIA PARA CARACTERIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA, EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE ÁLGEBRA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR</b> <i>Martha Daniela Concepción García Moreno, Walter Emmanuel Ortega Muñan y Jorge Alfonso Gutiérrez Robledo .....</i>	<b>943</b>
<b>LA ADQUISICIÓN DEL SISTEMA NUMÉRICO DECIMAL</b> <i>Ana Karen Carolina Moncada Guerrero.....</i>	<b>953</b>
<b>EL DESARROLLO DE LA ARITMÉTICA INFORMAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR</b> <i>Stephani Almanza Pantoja .....</i>	<b>964</b>
<b>PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS: UNA EXPERIENCIA SU CONSTRUCCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE</b> <i>Maricarmen Cantú Valadez .....</i>	<b>974</b>
<b>LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO (ENSOG)</b> <i>Armida Liliana Patrón Reyes .....</i>	<b>986</b>

**LA IMPORTANCIA DE COMPONENTES ESTRATÉGICOS EN NIVEL MEDIO SUPERIOR**  
*Juan Ángel Maldonado Flores y Rogelio Castillo Walle ..... 997*

**FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN, DESDE LOS SIGNIFICADOS DE ESTUDIANTES  
DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN**  
*Ruth Catalina Perales Ponce ..... 1008*

### **TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN**

**ESTUDIO DEL USO DEL VIDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA COMPRENSIÓN  
AUDITIVA EN INGLÉS**  
*Julietta Morales López y Liliana Suárez Téllez..... 1020*

**USO DE ESTRATEGIAS DIGITALES Y FÍSICAS EN EL AULA (EXPERIENCIA DEL DOCENTE)**  
*Mari Carmen Lule García, César Zavala Barrón y Anel González Ontiveros ..... 1030*

**REPRESENTACIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS: FACTOR CLAVE DE  
LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE CURSA UN  
POSGRADO ONLINE**  
*Marcos Gerardo Minor Jiménez..... 1040*

**INTERACCIÓN APRENDIZ-APRENDIZ Y RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES EN MOOC**  
*Josemaría Elizondo García y Katherina Edith Gallardo Córdova ..... 1051*

**LA USABILIDAD PEDAGÓGICA DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**  
*Anna Luz Acosta Aguilera y Rubén Edel Navarro..... 1065*

**INTERACCIONES LINGÜÍSTICAS DURANTE EL USO DEL VIDEOJUEGO PORTAL**  
*César Manuel Gerardo Navarro y Norma Graciella Heredia Soberanis..... 1075*

**USO DE BLOGS EDUCATIVOS PARA LOGRAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: UNA  
PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN COSTA RICA**  
*May Iliana Portuguez Castro..... 1085*

**LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIAS PARA EL  
FOMENTO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**  
*Vianey Amairany Moreno Bautista..... 1097*

<b>DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO CIENTÍFICO MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN SIMULACIONES FÍSICAS</b>	
<i>Ayax Santos Guevara .....</i>	<i>1109</i>
<b>SCHOOLGY UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL DEL ISTMO</b>	
<i>Luciano Guzmán Toledo, Sergio Ulises Fuentes López y Rebeca Cabrera López.....</i>	<i>1118</i>
<b>HABILIDADES Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO SOBRE EL SISTEMA DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE UADY VIRTUAL</b>	
<i>Sergio David Martín Hernández, Alfredo Zapata González y José Israel Méndez Ojeda .....</i>	<i>1130</i>



## **PRÓLOGO**

**LYA SAÑUDO GUERRA**

Secretaria Ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A.C.

El mundo académico actual trabaja a través de redes. Es evidente que la producción de conocimiento tiende a desarrollarse en el marco de nuevas formas de organización, más flexibles y dinámicas. La tarea debe ser colaborativa -palabra clave en estas ideas- según las exigencias actuales, de manera que pertenecer a redes científicas amplíe las posibilidades y el alcance de la ciencia. Las redes son versátiles en cuanto que pueden constituirse por instituciones, instancias, centros de investigación, personas o campos temáticos, donde el ejercicio de la autoridad es horizontal porque se concentran en las relaciones sociales más que en los atributos personales.

Durante el Primer Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación en Guadalajara, Jalisco, los representantes de las instituciones que asistieron se reunieron para valorar los mutuos beneficios de articular los diferentes programas de posgrado en una red académica. Como resultado, el 13 de marzo de 1998 se presentó una primera iniciativa de agrupación.

Posteriormente, con miras a la formalización de la voluntad de articulación, se redactó de manera colegiada una propuesta de acuerdo. El 8 de mayo de 1998 los representantes de las instituciones interesadas firman el Acuerdo de Vinculación “para destinar esfuerzos, fomentar actitudes de responsabilidad, cooperación y apoyo mutuo y desarrollar propuestas que permitan fortalecer la calidad de sus programas”. En esa fecha se constituye la Red de Posgrados en Educación de la Región Centro Occidente con la representación de ocho instituciones de Jalisco y Colima.

En este período 1998-2002 se lograron fortalecer las actividades de vinculación entre los organismos signantes. El interés se extendió a otras instituciones de educación superior de diversas regiones del país reforzando el propósito inicial, de que la fuerza colectiva anime la consolidación de los programas de posgrado en educación de nuestro país. Dada la expansión de la Red, sus integrantes acordaron cambiar su denominación a Red de Posgrados en Educación, la cual se constituye y formaliza en una Asociación Civil en febrero de 2003.

Los profesionales de la educación se enfrentan a nuevos retos y desafíos y por lo tanto los posgrados deben constituirse en ámbitos de búsqueda y discusión acerca de mejores oportunidades para el desarrollo educativo en cada uno de los espacios de trabajo. En este sentido, la visión de la Red es constituirse en un grupo de referencia que incida en la política educativa del país y en la toma de decisiones para mejorar la calidad del nivel de posgrado.

Se trata de una red de conocimiento, porque su intención es la producir, gestionar recursos, obtener resultados orientados a la innovación. Como parte de las acciones que llevan a la consecución de este objetivo son los congresos de organización bianual. En ellos se promueven espacios para que los académicos de posgrado analicen y discutan sobre asuntos educativos coyunturales, se promueve el intercambio de ideas entre los participantes y expertos en temas que son especialmente relevantes para el posgrado. Todas estas actividades coordinadas por académicos de sólida trayectoria de las instituciones miembros de la Red. Desde su primer año las y los miembros de la red han organizado diez congresos incluyendo el próximo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla en junio de 2021, una tarea que se ha convertido en una tradición académica

Los congresos muestran los avances, experiencias, innovaciones que los estudiantes y académicos producen a través de la investigación. También fomentan la discusión entre los gestores de los programas para comprender y mejorar la organización de estos programas De igual forma, plantea diálogos y reflexiones de temas coyunturales que deberán estudiarse e investigarse por parte de los grupos de investigadores en cada una y entre las instituciones.

Cada vez más, se da cuenta de que la práctica de investigación hasta hace unos años era a partir del esfuerzo individual, pero, por un lado, la política, los programas de estímulos y el financiamiento, y por otro, el convencimiento particular, han sido alicientes claves para la organización del trabajo en grupos y redes. Y como se observa en el producto de este libro, la producción en red es mucho más potente. La relevancia de las redes es innegable en esta época en donde la producción conjunta del saber es indispensable, no solo para responder a los retos educativos y sociales, sino para avanzar con propuestas innovadoras.

El libro es producto de las contribuciones del IX Congreso Nacional de Posgrados en Educación que se realizó en Monterrey, Nuevo León. Estuvo coordinado por la Dra. Maricarmen Cantú Valadez, del ECE apoyada de manera fundamental por Luz Verónica Gallegos Cantú de la Universidad Autónoma de Nuevo León, entre otros. El tema central del congreso fue *Investigación, gestión del conocimiento y prácticas innovadoras: logros, retos, transiciones y visión de futuro en la educación*. Participaron 34 Instituciones de Educación Superior de 16 entidades federativas de México.

Esta edición cuenta con 93 capítulos, divididos en cinco apartados, que son: I. Sociedad y gestión del conocimiento, II. Sujetos de la educación, III. Procesos de formación, IV. Tecnologías para la educación, y V. Tendencias y temas emergentes. Fue coordinada por Luz Verónica Gallegos Cantú y María Eugenia Flores Treviño y presentada por la MC Ludivina Cantú Ortiz, Directora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Las y los miembros de la Red de Posgrados en Educación agradecen en todo lo que vale este esfuerzo para hacer llegar a las manos y las mentes de los interesados en investigación y en educación en este país las aportaciones de la academia de los programas de posgrado. La intención es que estas ideas se traduzcan en políticas y estrategias institucionales para incentivar la innovación educativa y con ello, esperamos, el desarrollo de los posgrados en educación con la mira de mejorar los procesos educativos del país.



***TENDENCIAS Y TEMAS  
EMERGENTES EN LOS  
PROGRAMAS DE POSGRADO  
EN EDUCACIÓN***



## **MACROTENDENCIAS GEOEDUCATIVAS, IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS IES PEDAGÓGICAS**

**JOSÉ LUIS MARTÍNEZ ROSAS**

Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior de  
Guanajuato

### **Introducción**

A fin de reflexionar sobre las tendencias de la educación superior y la innovación en algunas IES, se presentan resultados parciales de una investigación acerca de las tendencias educativas mundiales y la geocultura.

La perspectiva metodológica de la hermenéutica profunda (Thompson, 1993) con sentido prospectivo facilitó construir una mirada de conjunto acerca de dichos procesos y de sus formas de articulación de cara al presente-futuro. Igualmente, la teoría del análisis del sistema mundial resultó igualmente pertinente, dada su gran inclusividad y potencialidad analítica, por lo que resultó fundamental en la investigación.

La investigación inició al reconocer la emergencia de fenómenos educativos relativamente novedosos asociados a la globalización y su creciente relevancia en las reformas educativas recientes en México –y otros países-, así como en la vida cotidiana escolar.

Entre los antecedentes, reconocemos que a lo largo del siglo XX la humanidad sufrió dos guerras mundiales, produjo avances científicos, tecnológicos e industriales sin precedentes, se desplegó la economía capitalista y la cultura

moderna por todo el orbe. Así mismo, a partir de la segunda mitad del siglo XX vivimos la revolución digital que permitió generar la sociedad de la información y posteriormente la sociedad del conocimiento.

Desde entonces los cambios han sido tan vertiginosos que al iniciar el siglo XXI acudimos al despliegue y florecimiento de la economía y la sociedad del conocimiento, dando lugar a un nuevo capitalismo, a sociedades postindustriales, urbes cada vez más cosmopolitas y rasgos de la educación que los autores de los manuales clásicos no habían previsto. De esta manera, la realidad social y educativa es muy distinta al inicio del siglo XXI.

A una nueva realidad corresponde un pensamiento de la misma índole y una nueva configuración teórica, en consecuencia resulta muy claro que toda realidad, sea social o educativa, requiere ser comprendida, criticada, proyectada y construida con nuevas perspectivas y conceptos teóricos y nuevas herramientas metodológicas e incluso con un nuevo lenguaje apropiado a la naturaleza de los cambios.

### **Marco teórico**

A partir de la teoría del análisis del sistema mundial (Wallerstein, 2005), se considera que el reconocimiento de nuevas realidades sociales requiere “una forma de razonamiento que puede dar cuenta no sólo de las regularidades, sino de las emergencias de los fenómenos sociales” y pensar “en verbo” (Zemelman, 2011:11) para reconocer potencialidades que se despliegan como realidades progresivamente estructuradas en las que se reconocen rasgos relativamente nuevos u originales que son instalados por el flujo de acontecimientos generados por sujetos o actores sociales al poner en juego su fuerza y capacidad estructurante (Giddens, 1995).

La emergencia de la geoeeducación y sus macroprocesos es una cualidad nueva, cuya existencia no se explica simplemente por la adición de elementos o procesos educativos nacionales preexistentes, sino que responde a la complejidad creciente del espacio educativo. Esta tesis coincide con los planteamientos de Morín (1997) y García (2006) acerca de la complejidad

organizada, tomada como horizonte del pensamiento complejo propio del siglo XXI, que requiere de esfuerzos interdisciplinarios según lo han postulado tales autores y más propiamente de análisis y articulaciones multirreferenciales (Ardoino, 2005; Martínez Rosas, 2016).

En educación la mayoría de los fenómenos supranacionales, cuya existencia “está por encima del ámbito de los gobiernos e instituciones nacionales y (...) actúa con independencia de ellos” (RAE, 2017), son de reciente aparición, en general a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Su relativa novedad y su carácter emergente hacen necesaria la exploración de algunas macrotendencias de la educación mundial y de otros aspectos supranacionales de la educación, como las agencias u organismos multilaterales, los actores e instituciones internacionales.

Al conjunto de entidades supranacionales las denominamos bajo el término de geoeducación. El vocablo geo refiere a las entidades globales de la sociedad mundial, mientras que el término educación en este caso es incluyente de las diversas acepciones con que se utiliza, que van desde el carácter de un subsistema social: el educativo, hasta los procesos de formación.

En ese sentido, el nivel supranacional de la educación puede denominarse geoeducación, ya que tiene un carácter global y establece relaciones con los sistemas educativos nacionales y locales, que al subsumirse en estas macrotendencias y articularse con otros de su misma índole, se constituyen progresivamente en subsistemas de entidades supranacionales. En concordancia con lo anterior, se conceptualiza a las macrotendencias geoeducativas como procesos supranacionales o globales envolventes, de media y larga duración, con un desarrollo desigual, heterogéneo y relativamente contradictorio; con efecto sinérgico entre sí. Además de que corresponden a las funciones y dinámica sociales de un sistema e implican su progresiva estructuración.

## **Planteamiento del problema**

Se buscó generar conocimiento para responder algunos cuestionamientos:

¿Cuáles son las principales tendencias y rasgos de la educación mundial?

¿Cómo se articulan los principales procesos educativos mundiales y los nacionales?

¿Cuáles son sus implicaciones para las IES?

## **Método**

Para guiar la investigación se formularon diversas preguntas, siendo la principal de ellas: ¿cuáles son los procesos educativos mundiales que sobredeterminan los proyectos y políticas educativas nacionales en México?

Con el propósito de responderla se desarrolló un proceso epistémico-metodológico de análisis multirreferencial (Ardoino, 2005), que busca trascender las fronteras disciplinarias de las ciencias sociales y reconoce la complejidad intrínseca (Morín, 1997) de los fenómenos supranacionales emergentes.

El método se basó en el enfoque tripartito de la hermenéutica profunda (Thompson, 1993,) a la que se dotó de un sentido prospectivo. En el aspecto sociohistórico se enfatizó el análisis de los campos de interacción en las dimensiones educativa y cultural, mientras que en el aspecto discursivo se enfatizó el análisis semiótico de la configuración discursiva, los significantes principales y su relación hegemónica.

Entre las principales operaciones analíticas se encuentran la identificación, exploración y análisis que permitieron reconocer la emergencia y articulación de los procesos educativos supranacionales, construir la *geoeducación* como unidad de análisis y abordar sus relaciones con la *geocultura*.

## **Resultados y discusión**

### ***Macrotendencias geoeducativas***

En una abigarrada enumeración se presentan las principales que se han identificado:

El multilateralismo educativo impulsado por diversos Estados-nación en su tránsito a Estados-Posnacionales y la constitución de diversos organismos internacionales de origen multilateral (Didou, 2007), como proceso configurador de un campo donde las instituciones supranacionales ocupan una posición como entidades rectoras del espacio educativo mundial.

La emergencia de ideas-fuerza impulsadas principalmente desde la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las cuales tienen una función orientadora y estructurante de los discursos educativos y pueden interpretarse como una ideología educativa consensuada y subyacente; entre las que se encuentran: el aprendizaje y educación a lo largo de la vida (Stavenhagen, 2001); la educación para todos (EPT) y la calidad educativa que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (UNESCO/OREALC, 2007); la educación básica extendida que comprende competencias genéricas hasta bachillerato; una renovada visión y acción de la educación superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998); la diversidad cultural y la interculturalidad (Stenou, 2004) y la propia existencia de Sociedades del Conocimiento (UNESCO, 2005).

El establecimiento de agendas educativas globales por organismos internacionales y multilaterales, particularmente: la UNESCO, el BM y la OCDE, entre las cuales, esta última la desarrolla explícitamente. (Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007)

Con el impulso de estas agendas se instalan las ideas-fuerza, además de los discursos y proyectos neoliberales-neoconservadores con sus particulares ideologías subyacentes y se concretan las políticas educativas que inciden en los saberes y discursos cotidianos que circulan en las IES y en las prácticas educativas.

Se trata de agendas de política educativa que le proporcionan coherencia global a la *geoeducación* y generalmente se desarrollan de manera diferenciada en cuanto a los niveles educativos y a los temas o asuntos específicos; algunos se vinculan principalmente a la educación superior o terciaria, otros a la educación básica, algunas a planeación, organización o evaluación, entre otros temas.

La internacionalización de la educación, tanto de sus actores e instituciones, como de los sistemas nacionales (Navarro y Sánchez, 2005; Amador y Didricksson cit. En Esquivel Larrondo, 2002); siendo un proceso que se desarrolla en forma más horizontal y hasta con sentido inverso al multilateralismo; aunque puede interpretarse que son complementarias una y otra tendencias.

La expansión educativa mundial, que en general es uniforme desde los años 60 (Schriewer, 1997; cit. En Calderón López-Velarde, 2000), pero en la que es posible identificar un incremento desigual, disminuciones temporales o relativos estancamientos durante períodos determinados en regiones hemisféricas y países concretos si se analizan cifras de la tasa bruta de escolarización (TBE) del Banco Mundial o los compendios mundiales de educación y los informes de seguimiento de la educación para todos (EPT) de la UNESCO, a través de su Instituto de Estadística (UIS); de igual manera si se analiza la expansión de la matrícula y el número de graduados en educación terciaria a partir de que se generó por la UNESCO una “Clasificación Internacional Normalizada de la Educación” (CINE) entre 2007 y 2011.

La homogeneización curricular que se manifiesta principalmente en los contenidos y enfoques de la educación, al basarse los diseños curriculares en la categoría “competencia”, estableciendo desempeños objetivamente medibles y un sistema de créditos; todos ellos son elementos producidos por una oleada de reformas educativas mundiales que antes fueron proyectos nacionales (Popkewitz, Franklin y Pereyra 2003; Martínez Rosas, López y Carpio, 2013).

La progresiva estandarización de evaluaciones, primeramente del aprendizaje, partiendo de la aplicación de la prueba PISA que favorece la estandarización

progresiva de la evaluación de los aprendizajes en educación básica y en segundo término del desempeño docente, para proseguir con la evaluación indirecta de las instituciones a través de su participación en fondos concursables.

La homogeneización del modelo de escuela, principalmente de la escuela básica como proceso de largo plazo, cuyos orígenes se vinculan al surgimiento de la modernidad como sistema cultural y al estado liberal hasta cristalizarse en un dispositivo de performatividad altamente eficaz en la instalación de una selección de competencias y valores (Martínez Rosas, 2016).

La especialización de las IES, al menos en universidades de docencia y de investigación, la extensión de su ámbito de influencia local, nacional o global (Ramírez Díaz, 2008; Marginson y Ordorica, 2010) y su participación en rankings como ARWU, THE, SIR, que inducen a las IES hacia el modelo de universidades globales de investigación.

La hegemonía idiomática del inglés como “el idioma” de la comunicación científica, basada en un proceso apuntalado desde una potente industria editorial, por los criterios de publicación de las revistas indexadas y los sistemas de indexación y demás empresas globales de circulación internacional del conocimiento (CIC); además de los criterios de financiamiento de investigaciones por agencias gubernamentales y la infometría y bibliometría.

En la CIC, la hegemonía idiomática del inglés se fortalece con procesos similares en otras dimensiones del sistema-mundo, ya que es el idioma dominante en las transacciones económicas y en la circulación de información en la web donde abarca alrededor del 40% de la información; además es uno de los idiomas más dinámicos en el mundo al ser hablado por 110 y estudiado por 1,500 millones de seres humanos (Gordon, 2005).

Habrá que agregar que la sociedad del conocimiento se ha constituido en una gran tendencia del desarrollo social, incidiendo en distintos ámbitos, incluyendo la educación.

Una de sus expresiones más relevantes en las últimas décadas es la presencia de las TIC y la web académica, otra es la inserción de las universidades en la economía del conocimiento en tanto parte de la triple o cuádruple hélice (empresa, gobierno, universidad, sociedad civil) y una más que se desarrolla crecientemente es la gestión del conocimiento.

### ***Implicaciones para la innovación en las IES***

La emergencia de macrotendencias geoeducativas y otros componentes supranacionales es un hecho innegable; éstas se despliegan y se “globalizan”.

La emergencia de la *geoeducación* aporta una diferencia cualitativa a la mera existencia de sistemas educativos nacionales que operan dentro de las fronteras del Estado-nación, cuyos rasgos típicos han sido ampliamente estudiados.

Las IES ante las macrotendencias geoeducativas pueden tomar posición y generar iniciativas sinérgicas de cambio, sin renunciar a su carácter crítico o, por el contrario, tomar una posición antagonista.

Por ejemplo: ante la sociedad del conocimiento, de manera sinérgica pueden desarrollar una didáctica con base en gestión del conocimiento y una pedagogía del tiempo ante la hegemonía idiomática del inglés pueden de modo complementario impulsar el plurilingüismo y la interculturalidad; o de manera antagónica ante la propiedad intelectual privada impulsar una política de *open acces* a la información y al conocimiento.

Así mismo, construir canales y redes más eficientes de internacionalización para profundizar y agilizar esta tendencia; ante la especialización de las IES y el modelo de universidad global de investigación, se puede impulsar que las micro-universidades, como es el caso de las escuelas normales y algunas universidades tecnológicas e institutos politécnicos, se transformen en universidades estatales y se transformen de micro a meso universidades.

En forma general, es perfectamente factible reorientar no solo el subsistema de educación superior, sino los de educación básica y media hacia la sociedad del

conocimiento, fomentando la educación en ciencias desde los primeros años de escolaridad.

Finalmente todos formamos parte del gran esfuerzo por que la educación sea un instrumento para generar consensos alrededor del humanismo sustentable y sostenible como paradigma necesario en el siglo XXI.

## **Referencias**

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA / Novedades Educativas.
- Bonal, Tarabini-Castellani y Nerger (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Argentina: Miño y Dávila.
- Calderón López-Velarde, J. (coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: plaza y Valdez / SEC Zacatecas.
- Didou, S. (2007). *Estrategias de convergencia en la educación superior*. México: UNESCO / CINVESTAV.
- Esquivel Larrondo (Coord) (2002). *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. México: CESU / UNAM / Plaza y Valdés.
- Fontaines y Martínez Rosas (2016). *Complejidad, epistemología y multirreferencialidad*. Machala, Ecuador: UTMACH.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gordon, R. G., Jr. (ed.), 2005. *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/15>.

- Marginson, S. y Ordorika I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM / SES.
- Martínez Rosas, J. L. (2016). "Algunas problemáticas y tensiones en el campo educativo y la formación: la homogeneización de la escuela y del currículum". *Revista Diálogos sobre Educación*, año 7, número 12, enero-junio. UDG.
- Martínez Rosas, López y Carpio (2013). "Análisis de la categoría competencia en los currícula de educación básica y media superior en México". Ponencia en el *1er. Congreso internacional política, arte y narrativa en las configuraciones de lo filosófico-educativo*. México: ATyFE. Memoria en CD.
- Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Navarro, M. A. (Coordinador) (2010). *Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana*. Cd. Victoria, Tam. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Planeación Educación y Asesoría.
- Navarro, M. A. y Sánchez I. (2005). *Transformación mundial de la educación superior*. México: UIA- Puebla / UAT.
- Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (Coords.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- RAE (2017). Diccionario de la lengua española. Real Academia de la Lengua Española. Disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Ramírez Díaz, J. A. (2008). *La universidad ante la globalización*. Buenos Aires: De a uno.com
- Schriewer J. (1997). "Sistema mundial y redes de interrelación". *Revista Educación y Ciencia* vol. 1 no. 1 enero-junio. Recuperado de:

<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/108>

Stavenhagen, R. (2001). "Tendencias del Debate Educativo a Nivel Mundial: El Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI". *VIII Simposium de Educación*. Guadalajara: ITESO.

Thompson J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México. UAM Xochimilco.

UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre la educación Superior en el Siglo XXI. Marco de la acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Conferencia Mundial Sobre Educación Superior". *Revista Perfiles Educativos. Tercera época. Vol. XX, Números 79-80*. México. CESU / UNAM.

\_\_\_\_\_ (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>

UNESCO/OREALC (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2011). "Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto". En. *Revista Desacatos*. no.37. sep./dic. México.

## ***SISTEMA DE GESTIÓN EN EL POSGRADO DE LA UAM DE CIENCIAS, EDUCACIÓN Y HUMANIDADES***

**JOSUÉ DAN HINOJOSA FLORES**  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Introducción**

Este proyecto se realizará en el nivel Superior, específicamente en Posgrado de la UAMCEH, dicha Unidad dependiente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en Ciudad Victoria, Tamaulipas.

La UAT cuenta actualmente con 11 Maestrías y 6 Doctorados en PNPC (Programa Nacional de Posgrado de Calidad). Dentro de la lista de los programas que oferta la UAT, en la actualidad el Posgrado de la UAMCEH cuenta con dos programas: la Maestría en Gestión e Intervención Educativa que tiene como programa de calidad (PNPC) desde mediados del 2016 y el Doctorado en Gestión e Innovación Educativa que inició a mediados del 2017 que por el momento no se encuentra en PNPC.

Actualmente la Dirección de Posgrado en la UAMCEH administra la información personal y académica de los aspirantes, alumnos y egresados en listas concentradas en documentos de Microsoft Office Excel, utilizándolo como herramienta tecnológica con fines de uso estadístico y relacional.

Esta precisión es importante dado que, mejorar la productividad y el rendimiento de una organización competitiva, es fundamental evaluar las técnicas actuales y la tecnología disponible para desarrollar sistemas que

brinden eficiencia y eficacia de la gestión de la información relevante. Por lo que la implementación de sistemas de información en la Unidad posibilita grandes ventajas e incrementa la capacidad de organización para brindar servicios funcionales u operacionales tanto en aspectos administrativos como académicos del posgrado.

La principal problemática es el uso de la herramienta tecnológica antes mencionada para el manejo de la información descentralizada y con un objetivo limitado, por lo que la propuesta es desarrollar un sistema informático de gestión en posgrado de la UAMCEH, cobra singular importancia la existencia de mecanismos y esquemas de autoevaluación institucional fundamentalmente, en este caso con el posgrado. Para lo cual es importante la elaboración de un sistema informático de gestión integral en posgrado que sustenten los procesos de planeación y desarrollo de este nivel, así como la aplicación de sistemas de evaluación de profesores, alumnos, personal administrativo, de directivos y de los planes y programas.

### **Marco teórico**

La función de la administración de posgrado de la UAMCEH tiene como tarea administrar la información general de los programas correspondientes respecto a infraestructura (edificios, aulas, etc.), personal docente y administrativo, documentos y procesos ligados a la trayectoria escolar desde el ingreso hasta la titulación de los alumnos, así como los programas de estudio correspondientes de seguimiento de egresados y los de vinculación intrainstitucional e interinstitucional.

El sistema de gestión propuesto se sustenta en la conceptualización que hace Chiavenato (1992) respecto a la teoría de sistemas la cual comprende tres premisas básicas:

1. Los sistemas existen dentro de sistemas: cada sistema existe dentro de otro más grande. En el caso del sistema de información integral que se propone. Este se circunscribe dentro de todo el nivel de posgrado de la UAMCEH y la normatividad vigente para el mismo.

2. Los sistemas son abiertos: es consecuencia del anterior. Cada sistema que se examine, excepto el menor o mayor, recibe y descarga algo en los otros sistemas, generalmente en los contiguos. Los sistemas abiertos se caracterizan por un proceso de cambio infinito con su entorno, que son los otros sistemas. Cuando el intercambio cesa, el sistema se desintegra, esto es, pierde sus fuentes de energía. Por lo que esta propuesta se mencionará como oportunidad de mejora para después coronarse como fortaleza en los procesos académicos administrativos, para el control de la información, desde el punto de vista de la gestión escolar.

3. Las funciones de un sistema dependen de su estructura: para los sistemas biológicos y mecánicos esta afirmación es intuitiva. Los tejidos musculares, por ejemplo, se contraen porque están constituidos por una estructura celular que permite contracciones. Con base en lo antes mencionado, la estructura es de singular importancia para el mejor funcionamiento y operatividad del usuario. Debe tener una estructura ordenada, sencilla y capaz de solventar las necesidades.

### **Presentación del Modelo de Gestión basada en la Evidencia**

El principal motivo que explica este modelo está centrado en lograr una mejor calidad en los procesos propios del posgrado. La mejora de la calidad implica un trabajo interno, por lo tanto, se centraliza no sólo en aspectos funcionales u operacionales del posgrado, sino también en sus aspectos estratégicos.

Por otro lado, una fuente de información valiosa proviene de la observación de variables internas e históricas del posgrado de la UAMCEH, es decir, la información que se tiene como antecedente de los programas ofertados en los ciclos anteriores. Para todo esto es importante la recolección de la evidencia para la generación de los indicadores de los procesos.

La gestión basada en la evidencia o gestión con datos. La importancia de contar con información actualizada acerca de la amplia variedad de cuestiones que afectan a la organización o sistema y a su entorno, manejando baterías de indicadores nuevos modelos en gestión social: calidad y excelencia en las organizaciones sociales (medidas) que

aporten información objetiva y subjetiva al respecto. Se considera superado el clásico planteamiento de una gestión reactiva guiada por un mero control presupuestario que informa de desviaciones económicas y se reivindica la necesidad de un cuadro de mando mucho más potente y sensible como herramienta para un tipo de evaluación (o, si se quiere investigación) proactiva, integral y prospectiva. (Fantova, 2005)

### **Planteamiento del problema**

El sistema de gestión que se propone se inserta en el tema de la calidad de la educación superior el cual ha adquirido una relevancia particular en los últimos años, las instancias que realizan esta labor se concentran en los programas de licenciatura y posgrado de las instituciones de educación superior, mediante mecanismos a nivel nacional o institucional. (Jiménez, 2008)

La evaluación está cobrando cada vez mayor importancia en el ámbito académico. Por lo que actualmente la administración de posgrado está interesada en la mejora de las prácticas realizadas para la optimización del manejo de la información integral en posgrado.

En este proyecto coincide con el Nodo de Innovación para el Nivel de Educación Superior del Modelo Educativo en Tamaulipas que tiene como característica una "... nueva creación, que, mediante la determinación de líneas de acción comunes y acordadas con las instituciones de educación superior, permitan incentivar la vinculación con el sector productivo, de servicios y el tercer sector. Dispone de un sistema informatizado que permite la generación de conocimiento para la toma de decisiones" (MET, 2016 - 2022).

Es resultado también de observaciones de carácter empírico sobre las prácticas administrativas y académicas que se vienen desarrollando en el posgrado de la UAMCEH cuyos estándares deben ser mejorados en virtud de su condición como parte del PNPC en educación superior.

Así mismo es importante trabajar con el factor motivante a fin de lograr un mejor desempeño de los participantes, para esta propuesta de innovación

tecnológica. En esta parte, la organización y constancia del personal administrativo para la captura de la información es sumamente importante.

## **Conclusiones**

En esta propuesta se ha planteado un sistema de gestión para procesos académico-administrativos, el cual quiere integrar en un solo sistema de gestión un conjunto de factores para determinar el estado general de las prácticas en posgrado de la UAMCEH. Además, se han descrito los diferentes componentes, factores y elementos que componen el problema, los cuales han sido definidos con base en los planteamientos teóricos de la medición de recursos tangibles e intangibles (archivos Microsoft Office Word y Excel), encaminados hacia la definición y validación de las prácticas y a la consecución de una mejor calidad en los procesos que determinan actuar en todas las actividades de posgrado de la UAMCEH.

Estas necesidades se enmarcan en dos sentidos, el primero desarrollar el sistema informático de gestión con un entorno web, que implemente los diferentes factores y elementos del modelo propuesto y el segundo, aplicar el sistema de gestión en posgrado de la UAMCEH, a fin de realizar un ejercicio comparativo entre sus resultados.

## **Referencias**

Bonilla, Marcial. (2015). Diagnóstico del Posgrado en México. Recuperado el 30 de noviembre del 2017, de [http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo\\_region\\_es.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo_region_es.pdf)

Chiavenato, Idalberto. (1992). Introducción a la Teoría General de la Administración. Recuperado el 10 de enero del 2018, de <https://naghelsy.files.wordpress.com/2016/02/introduccion-a-la-teoria-general-de-la-administracion-idalberto-chiavenato.pdf>

- CONACyT. (2017). Sistema de Consulta del PNPC. Recuperado el 4 de diciembre del 2017. De <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>
- Fantova, Fernando. (2005). Nuevos modelos en gestión social: calidad y excelencia en las organizaciones sociales. Recuperado el 1 de diciembre del 2017, de [http://fantova.net/?wpfb\\_dl=97](http://fantova.net/?wpfb_dl=97)
- López, Rafael. (2001). Modelos de Gestión de Calidad. Recuperado el 13 de febrero del 2018, de <http://www.jesuitasleon.es/calidad/Modelos%20de%20gestion%20de%20calidad.pdf>
- MET. (2017). Modelo Educativo de Tamaulipas 2016-2022. Recuperado el 4 de diciembre del 2017. De <http://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/met-2017.pdf>
- Sakaiya, Taichi (1995). Historia del futuro, la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Edición Andrés Bello. Recuperado el 1 de marzo de 2017. Obtenido de Biblioteca General de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- UNESCO. (2006). La Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Recuperado el 17 de abril del 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH), (2014 – 2018). Programa de Desarrollo Institucional (PDI) de la UAMCEH. p. 1-45. Recuperado el 30 de marzo de 2017. Obtenido de <http://www.uamceh.uat.edu.mx/index.php/uamceh/programa-de-desarrollo-institucional>
- Vega, Edgar (2017). Los sistemas de información y su importancia para las organizaciones y empresas. Recuperado el 17 de enero del 2018, de <http://www.monografias.com/trabajos24/tics-empresas/tics-empresas.shtml#import>

# ***METODOLOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN EDUCATIVA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO. UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO CURRICULAR***

**JOSÉ FRANCISCO OLIVA GÓMEZ  
LUIS MANUEL PALACIOS MORALES**  
Instituto de Estudios de Posgrado

## **Introducción**

Describir la metodología del diseño curricular atiende una recuperación de los significados, vivencias y procedimientos que siguen quienes realizan tal ejercicio. Estas líneas procuran enunciar una forma experiencial de construir el diseño curricular. Atiende elementos descriptivos, así como también de argumentación del proceso metodológico que dio como resultado el Programa Integral de Formación Educativa (PIFE) del Instituto de Estudios de Posgrado. El programa surge de la premisa que ante todo proyecto educativo es posible hacer surgir alternativas, emanadas de las tensiones existentes en el quehacer educativo.

## **Marco teórico**

Las coincidencias, que de manera puntual han señalado quienes se dedican al estudio de los procesos análisis y diseño curricular están recuperadas en este trabajo. Así la idea de proceso es una constante de la construcción del PIFE. Este escrito da cuenta del ejercicio de generar un diseño curricular como

proceso, dado que refleja el propósito de los participantes por, “de-velar la cultura escolar desde dentro”, como refiere Díaz-Barriga (2003, p.9).

De acuerdo con Ruiz, Medina, Bernal & Tassinari (2002), hay una tendencia que orienta a las Instituciones de Educación Superior a considerar su planteamiento académico a partir de dos premisas, la primera que pone el acento en lo nacional y la segunda que atiende el plano internacional. Ante ello, la mirada de este diseño curricular está puesta en lo local, sin dejar de tomar como referencia los ámbitos mencionados.

Lo anterior no está en riña, sino que manifiesta que la calidad de los estudios de posgrado está en la originalidad de la contribución al enriquecimiento de los saberes y además en el dominio de un amplio cuerpo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, de acuerdo con Barrón & Valenzuela (2013), y estos elementos se observan y aprecian a través de un acercamiento a los problemas de desarrollo educativo.

Derivado de la calidad y de acuerdo con Lugo (2008), la innovación se ubica en el discurso central de las universidades latinoamericanas. Al poner énfasis en el desempeño de los actores del proceso educativo y en la forma de vincularse con la sociedad.

Si bien la metodología de diseño curricular, no está inscrita en ninguna corriente, sí tiene coincidencia con César Coll (2010), puesto que los conceptos son dinámicos y los sujetos están en acción.

### **Descripción de la innovación**

El proceso metodológico que ha seguido la elaboración de este trayecto formativo está conformado por las distintas aristas a partir de las cuales se ha estado constituyendo. De principio se ha propuesto la conformación de un equipo de trabajo donde se discuten, en tres planos de lenguaje, la perspectiva de construcción curricular que cada uno posee y pone en juego. Estos tres planos de lenguaje son el simbólico, vivencial y el integrador. Dentro del primero, se configuran tanto los juegos de lenguaje hasta el doble sentido, ya referido a alegorías como a situaciones graciosas del cotidiano; en lo regular,

este plano simbólico es de combate por los posicionamientos dentro del campo de construcción del saber, el equipo suele llamarle lectura de primero hasta cuarto bucle, en plena referencia a las formas de interpretación de lo emanado en las discusiones. En el plano vivencial se hace referencia al estado de ánimo del equipo, así como de las actitudes con que se llega y sale en cada encuentro de debate y construcción, aquí el papel del Director cobra mayor relevancia, ya que por su involucramiento dentro del proceso, además del conocimiento de los actores, realiza incursiones de develamiento de las intenciones con las que los miembros del equipo hacen o intentan hacer valer su posición dentro del equipo de trabajo; su trabajo es vital para disminuir la tensión, en el supuesto de que al atender primero la actitud generada por las emociones, la discusión de construcción del saber es menos ríspida. El plano integrador del lenguaje es el que se va consolidando una vez que el vivencial es atendido y que el simbólico adquiere interpretación o acuerdo.

Un primer encuentro para la construcción fue el acordar qué y cómo hacer un diseño curricular que atendiera una demanda sensible por formar, dentro una estructura, tres trayectos para la obtención de grado en complejidad creciente. Era única la oportunidad, estaba en puerta una intencionalidad formativa integradora, para promover el trayecto pedagógico de un estudiante desde la especialidad hasta el doctorado.

Fuera del foco, sobre el diseño curricular, se dejaron tareas que dieran cuenta de lo posible dentro de lo normativo y de la posibilidad de integrar los tres grados. Los primeros resultados devinieron en razones para continuar y he ahí un primer momento de debate, dos rutas por andar, una daba la intención de plasmar los requisitos de un diseño curricular repartiendo las tareas por equipo, el otro era resolver previamente el cuestionamiento. ¿Qué es un diseño curricular?, la intención de la pregunta era poner a discusión las miradas y perspectivas teóricas que cada uno de los actores poseía.

Una vez expuestos los resultados al cuestionamiento se observó que cada sujeto tenía diferentes formas de comprender la construcción curricular, había quienes partían desde las recomendaciones hechas por diversos autores del currículum, hasta quienes, partiendo de su experiencia de vida, promovían un

diseño distanciado del canon. La negociación de los sentidos epistémicos de construcción del saber sobre el diseño curricular no emergió del todo. Aún no se ponían en juego las actitudes, pero ya se estaba creando un diagnóstico educativo desde el cual partir en la propuesta curricular.

La estrategia para hacer notoria la necesidad de dialogar y negociar las actitudes fue crear dos grupos de trabajo, aparte de aquel que estaba integrando el diagnóstico, y pedir la misma tarea, la cual consistía en integrar parte del diagnóstico, crear el perfil de egreso y proponer una malla curricular que contuviese la forma de poner en acción las Unidades Curriculares de Aprendizaje (UCAs).

El aprendizaje del equipo, en esa segunda discusión sobre el diseño curricular, tuvo alcances notorios en su trabajo posterior, ya que se ubicaron las tensiones y se les dio atención. Ante la circunstancia de carácter actitudinal y con los referentes de discusión en el plano simbólico que había denotado el equipo, el director dispuso una estrategia de provocación imponiéndose (exponiéndose como docente); fue el momento abrir más el diálogo y negociar por dónde y cómo iniciar la construcción del currículo, uno que emanara del diagnóstico realizado. Algo estaba en claro, había un método de diseño curricular no escrito y que tenía coincidencias con las propuestas de distintos autores. La ruta estaba propuesta, pero el sendero debía ser andado por el equipo desde su particular circunstancia.

El acuerdo era partir del diagnóstico para comprender la realidad educativa y la necesidad formativa; proponer un perfil de egreso acorde al paso previo; acordar el modelo de construcción de la malla curricular, al cual primero se le llamó por Núcleos y después por Ámbitos de formación; derivado de ello proponer Unidades Curriculares de Aprendizaje (UCAs) que atendieran una complejidad creciente.

### **Proceso de implementación**

Se atendió una necesidad formativa emanada de la confluencia de cuatro aristas en lo social. En la ilustración 1 se presenta el esquema y la

interpretación de ello. El resultado del diagnóstico tiene una interpretación en el plano de necesidad por profesionalizar al educador, entendido esto desde el deber ser, así lo exponen tanto leyes nacionales como estudios sobre el quehacer docente, algunos de ellos son, a nivel global, Future Work Skills 2020; nacional, aquellos publicados por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y por investigadores de instituciones como el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) o el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV); estatales, los realizados por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP). Estos estudios proporcionan información cualitativa y cuantitativa de cómo debe ser y algunos de ellos de cómo está desarrollándose la labor de educar.

A través del diagnóstico se dilucida la población que se está atendiendo, describiendo características culturales, económicas, demográficas, además de las educativas, las cuales aparecen como disimiles, de ahí la pertinencia para profesionalizar.

Este estudio de factibilidad da cuenta de la oferta formativa vigente que se brinda a nivel nacional y estatal en los posgrados profesionalizantes en educación, docencia y ciencias de la educación.

El perfil de egreso es resultado de dos procesos. En el primero el Comité Consultivo de Asuntos Académicos y Administrativos del Instituto de Estudios de Posgrado (CCAAIEP), había realizado un ejercicio previo de nombrar una serie de desempeños para la formación docente, con ellos se trabajó desde la mirada del diagnóstico, con el propósito de ubicar aquellos desempeños que estarían posibilitando la profesionalización que se demandaba a partir del estudio de factibilidad.

El otro proceso fue emanado de una provocación al equipo de trabajo. ¿Qué conceptos exponenciales, detonantes, potentes estaban emergiendo del diagnóstico y de los desempeños docentes, trabajados previamente, que derivaran en la creación de un perfil de egreso con desempeños más Ad hoc?

Cada integrante del equipo propuso los conceptos que a su juicio debían ser atendidos en el trayecto formativo. El resultado es posible apreciarlo en lo que se decidió llamar ámbitos de formación y conceptos cinéticos.

¿Por qué ámbitos de formación? ¿Qué es una Unidad Curricular de Aprendizaje (UCA)? ¿Para qué una carta descriptiva? En las discusiones que surgieron sobre el proceso de nombrar aquello bajo lo cual se dinamiza la construcción del saber, emergieron formas de nombrar que dieran el sentido de apertura. Se evitó expresarlo como eje o núcleo, debido al sentido literal de los términos, el primero que es por medio del cual se gira o el segundo por ser central; así entonces se decidió por dimensión, siendo éste un punto de vista, dando cabida a las múltiples interpretaciones que se pueden generar al atender un plan de estudios.

Las Unidades Curriculares de Aprendizaje se determinaron atendiendo el supuesto de que los desempeños por lograr, de acuerdo al perfil de egreso, pueden ser logrados a partir de un proceso sistemático de planeación, por parte de quien atienda el quehacer de educar, en ello se toman en cuenta la negociación de sentidos-saberes además de los intereses de los aprendientes. Una UCA recupera el saber procurando la complejidad creciente o descendiente, con el propósito de provocar la atención profunda por parte de los estudiantes.

La carta descriptiva emerge más allá del formato, como un elemento desde el cual se discute con aquellos que estarán atendiendo las UCAs. En ellas está contenida la propuesta formativa a un grado de develamiento del propósito discutido por el CCAAIEP. No ha querido ser una camisa de fuerza sino un elemento para dialogar con la comunidad académica desde la multiplicidad de posibilidades en la construcción del saber. Las cartas descriptivas contienen las estrategias didácticas, las acciones secuenciadas propuestas para los estudiantes, las propuestas de evaluación y las rúbricas.

## **Evaluación de resultados**

¿Cuáles fueron los elementos de negociación que se tomaron en cuenta entre el equipo de trabajo? Algunas de las actitudes mostradas fueron conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción, Liderazgo prosocial, agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez, las cuales en la medida que fueron emergiendo, se incrementaba el lenguaje simbólico, en algunas de las ocasiones para acentuar el distanciamiento.

Conforme se avanzaba en el trabajo de equipo los niveles de participación se concentraron en los objetivos. La figura del docente pudo derivar en actitudes de colaboración ya que había una figura ante la cual rendir cuentas.

La estrategia del docente fue preguntar de forma aleatoria sobre los avances que se iban teniendo. Esto derivó en un involucramiento de la tarea general, además de la negociación sobre los conceptos. Aquí jugó un papel relevante un acuerdo que consistió en redactar la idea a la vista de todos, argumentado el por qué de ella, si no había razonamientos con los cuales poner en tensión el concepto, se dejaba; en el caso de haber otra idea y su argumento, entonces se hacía el contra-argumento, evitando así el decidir por consenso o mayoría, fortaleciendo los lazos y disminuyendo el conflicto.

El resultado de la relación sociocultural de aquellos que intervenimos en la construcción de la propuesta curricular es producto de las consideraciones sobre la interacción tanto con el contexto como con el saber, por lo que, durante la etapa de generación de UCAs fueron atendidas en relación con el conocimiento previo que cada uno poseía. Vygotsky (1979) (citado en Carrera y Mazzarella 2001) indica que todo aprendizaje tiene una historia previa, realizar una actividad con ayuda de los otros con un nivel de desarrollo potencial en cierto sentido, es más indicativo de su potencial que lo que es posible hacer por sí solos.

A su vez, la construcción de aprendizajes necesitó de la interacción con otros y con el entorno. De aquí que surge la concepción de grupo que nos da a

conocer Pichón Riviére (citado en Chehaybar y Kuri, 1994, p. 6) “el conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad”. El resultado, en este caso, no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr otros fines.

Pérez Gómez (2002) en su planteamiento refiere que en la sociedad del conocimiento la explicación del educador no es la más importante, sino el trabajo singular del aprendiz, de ahí que este diseño se empeñase en las relaciones entre ambos. Ante esta necesidad fue imperioso que la propuesta curricular recuperara la perspectiva de provocar a los actores desde diversos ángulos de mirada, para que así emergieran las posiciones epistémicas, ontológicas, pedagógicas y metodológicas que ponen en juego dentro del quehacer educativo.

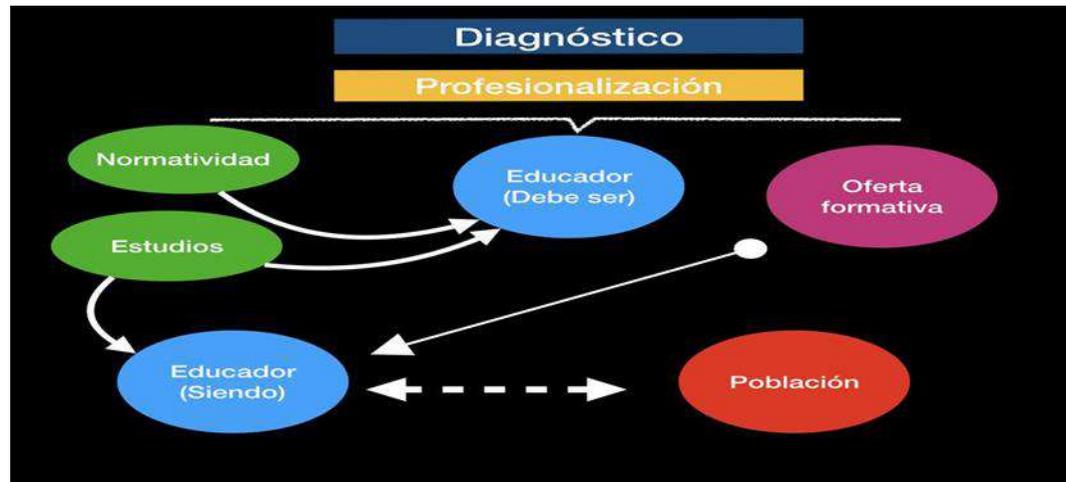
La búsqueda de sentido no es propiamente una tarea del aprendiz, también es una especie de devolución de las construcciones del educador. Resulta todo un desafío para el Instituto de Estudios de Posgrado el tener que involucrarse desde otras miradas con los actores, dado que el IEP lo constituimos todos, no solo provocando debates o enseñando contenidos, sino vinculándonos con el entorno en que nos movemos.

## **Conclusiones**

La experiencia vivida permite valorar los procesos formativos desde una óptica distinta a las convencionales, que privilegian la construcción de saberes, en este caso curriculares, desde una postura prescriptiva asumiendo que hay visiones que marcan pautas para realizar la acción educativa. Para reconocer los saberes prácticos de los sujetos producto de su construcción histórica que al recuperarlos y hacerlos explícitos, pueden ser dialogados y tensionados en colectivo, además de tomar una posición sólida y argumentada para contrastarse con las propuestas extranjeras, ya sean regionales, nacionales o internacionales. Perspectiva que permite una valoración de diferentes formas de “ser” humano en la multiplicidad de contextos.

## Figura 1

### Diagnóstico profesionalización



Elaboración propia

## Referencias

- Barrón C. y Valenzuela G. (Ed.). (2013). El posgrado. Programas y prácticas. D. F.: IISUE.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . *Educere*, 41- 44.
- Cheybar Y Kuri, E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: iisue Educación.
- Coll, C. (2010). Los fundamentos del currículum. En: *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar (21-48)*. México: Paidós.

- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2)
- Lugo E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. En Lugo E. (Comp.). *Reformas Universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente México: UAEM/ANUIES.*
- Pérez Gómez, Á. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70.
- Ruiz R., Bernal J., Tassinari A. (2002). Posgrado: actualidad y perspectivas. *Revista de la Educación Superior*. 124 (31) 55-71. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/124/3/4/es/posgrado-actualidad-y-perspectivas>.

## **LA TUTORÍA EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN. EL CASO DEL ISCEEM**

**PEDRO ATILANO MORALES  
JESÚS FRANCISCO CONDÉS INFANTE  
DAVID PÉREZ ARENAS**

### **Introducción**

Los planteamientos que exponemos en esta ponencia son producto de la investigación: *Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes en relación con la formación para la investigación y la eficiencia terminal en los Posgrados en Educación*, desarrollada por el Cuerpo Académico (CA) *Formación para la Investigación y Eficiencia Terminal en los Posgrados en Educación*, integrado por David Pérez Arenas, Jesús Francisco Condés Infante, Javier Hernández Morales y Pedro Atilano Morales, docentes investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

El objeto de estudio de la investigación refiere a los problemas sobre la formación para la investigación y la eficiencia terminal que viven las instituciones de educación superior, en especial el ISCEEM. En el estudio consideramos que el problema de la eficiencia terminal y la formación para la investigación, se asocia a problemas de metodología y didáctica de la investigación.

El objetivo de la investigación fue analizar los perfiles y trayectorias académicas y profesionales de los investigadores del ISCEEM y otras instituciones de posgrado, para documentar sus experiencias y saberes en

relación con los perfiles de los estudiantes, la formación para la investigación y la eficiencia terminal en el posgrado.

Los referentes teóricos en los que nos apoyamos para la organización e interpretación de la información de campo refieren a la formación para la investigación desde los planteamientos de García y Barrón (2011), Sánchez Puentes (2010) y Moreno (2009). Otro grupo de teóricos considerados en el estudio fueron Medina (2000), Huberman, Thompson y Weiland (2000), Serrano y Ramos (2011), y Moreno (2010), (2014).

Metodológicamente el estudio lo realizamos desde la narrativa como medio para comprender los significados de las experiencias vividas en la formación en el posgrado, para ello revisamos básicamente las propuestas, Huberman, Thompson y Weiland (2000) y Medina (2000).

En esta ponencia destacamos las concepciones y prácticas que se desarrollan con respecto a la tutoría en el contexto del ISCEEM.

### **Concepciones y prácticas sobre la tutoría en el ISCEEM**

El caso del ISCEEM a partir de 2001 con la apertura del Doctorado en Ciencias de la Educación (ISCEEM, 2001) y de 2011 con la apertura del Programa de Maestría en Investigación de la Educación (2011), en los dos programas, se estipula que son en la modalidad tuturar.

En el caso del programa de Maestría se dice:

[...] la tutoría se entiende como mediación subjetiva que impulsa y apoya la formación en tanto proceso de crítica, autocrítica y transformación. El docente que acompaña la formación de otro es impulsor de la crítica, la pregunta; promueve el debate y la discusión; acepta y propicia la transgresión, no ofrece la verdad, sino fomenta la duda y la búsqueda; no transmite, sino propicia el descubrimiento, la argumentación, la creación y negociación del sujeto que acompaña" [...] Por ello, tutor significa el punto de apoyo intelectual y humano al cual el estudiante acude para plantear sus rupturas y para encontrarse con lo inédito. (ISCEEM, 2011:41)

Por lo anterior resulta de interés reconocer, en el terreno de la práctica de la tutoría como una práctica educativa, que es lo que está sucediendo, si existe una correlación entre lo estipulado en el plano formal con el nivel de las prácticas o existe una tensión entre lo que se establece en la normatividad curricular y como se vive la práctica de la tutoría en el terreno de la práctica.

En este orden de ideas cabe la pregunta, sobre el papel que juega el tutor en formar al alumno en el oficio de investigador y particularmente en la producción de textos académicos, incluida la elaboración de la tesis correspondiente.

La tutoría en el contexto del posgrado no solo es una práctica sino también se ha convertido en un tema de reflexión o de estudio, que abre la posibilidad de repensar la formación de los estudiantes del posgrado y la intervención de los docentes o tutores. En este apartado se presentan algunas de las concepciones y prácticas que los investigadores-tutores del ISCEEM tienen sobre la tutoría.

Los investigadores del estudio señalan, en sus narrativas, que la tutoría es determinante en el proceso de formación, la manera en cómo se conciba y desarrolle impacta la producción de conocimiento, la concreción de investigaciones o tesis y, por supuesto, el mismo proceso formativo.

La tutoría en el contexto de los posgrados cobra distintos matices en algunos casos ésta es considerada como un acompañamiento que se brinda en un ambiente de cordialidad y crecimiento; en otros, el proceso es complicado, tedioso y hasta agresivo. En los siguientes apartados se exponen las concepciones y prácticas que los investigadores del estudio refieren haber vivido en sus procesos de formación o que son parte de su forma de desarrollar el trabajo tutorial.

### **La tutoría como acompañamiento. Una relación horizontal**

Una forma que cobra la tutoría es la de acompañamiento de tipo personal y académico, se caracteriza por una serie de actividades y apoyos que brinda el tutor al alumno, ésta puede ser cercana o lejana, de ello dependerá el impacto que se tenga en la formación y producción en el posgrado.

La tutoría tiene un impacto en el acompañamiento en la formación, en el producto o tesis. Si en la tutoría el acompañamiento es cercano y frecuente, se reflejará en la eficiencia terminal, de lo contrario, si no hay acompañamiento, o cuando éste es lejano y no es el eje central de la formación, no habrá resultados favorables. Ysunza y De la Mora (2006), afirman que “la tutoría se dirige directamente a fortalecer el desarrollo de los estudiantes en el ámbito académico y de formación profesional” (20).

Entendida de esta manera la tutoría supone una relación horizontal entre el académico docente y el estudiante, una relación de interlocución, de diálogo, de acompañamiento y de apoyo, que intenta incidir en la formación. Uno de los investigadores lo refirió de esta manera:

En la tutoría ...la horizontalidad y el acompañamiento para mí son importantes, pero tiene que ver con mirar al asesorado también en una condición horizontal, para mí es muy importante y eso lo puede posibilitar el taller y lo digo también porque algo que podría investigarse es cómo reproducimos las formas en que nos asesoran, entonces, yo siempre digo: mis asesorados no tienen la culpa de lo que me hacían a mí, al contrario, que él tenga la posibilidad de sentirse más apoyado (MDG-01042012-DCH: 17-18).

La relación tutorial que se construye como espacio de diálogo, de interlocución, de acompañamiento, en horizontalidad, arroja procesos que resultan formativos y productivos. Otro investigador agrega “La posición del tutor con relación al estudiante, no le ubica necesariamente como autoridad, para considerar menor al otro, es preferible nombrar asesor-interlocutor para acompañar [...]. Es mejor formar estudiantes autónomos y otorgar un grado de reconocimiento al estudiante” (RNJA-08022012-DCH: 11). El acompañamiento, la horizontalidad, el diálogo, a decir de los docentes-tutores, implica el reconocimiento del lugar que cada sujeto ocupa en el proceso formativo. En la cita anterior se plantea que el tutor no necesariamente debe asumir una actitud autoritaria y el estudiante una actitud de “menor”. En el siguiente apartado se abordará la manera en que se construyen las posiciones en el proceso de la tutoría.

### **Tutoría: Construcción de autoridad no imposición**

En algunos relatos se señala, como ya se dijo en el apartado anterior, que la tutoría implica una relación horizontal y el reconocimiento del otro, sin embargo, eso no significa restar importancia a la experiencia y saber del tutor, quien acompaña y orienta los procesos de formación y construcción de productos. Algunos relatos lo exponen así:

[...] hay que repensar la relación en la tutoría, quitarle ese carácter del experto y de ego, sin descuidar la jerarquía que cada quien tiene, como lo dice Herbart, la autoridad pedagógica no se impone, se conquista, construir con el nosotros. (MDG-01042012- DCH: 18-19)

En el relato anterior se reconoce la existencia de una autoridad en la relación tutorial, sin embargo, es una autoridad que se conquista o construye y no se impone, una autoridad que es reconocida por el trabajo, el conocimiento, el acompañamiento, la interlocución, la orientación y no por el lugar que otorga el nombramiento institucional.

### **La empatía condición para el trabajo tutorial**

En los relatos se expone como elemento necesario en la tutoría construir la empatía, ésta es considerada como el entendimiento del otro, la construcción de acuerdos en común, el compartir el compromiso de la formación, en un relato se dice que es el “chispazo que envuelve los proceso de formación”.

La empatía es necesaria para el trabajo académico, pero hay deslindes, responsabilidades y lugares diferenciados entre el tutor y el alumno, hay un punto de equilibrio. Al respecto, varios investigadores del estudio lo señalaron de la siguiente manera:

Con el estudiante hay que establecer una empatía que va más allá de los ritmos y tiempos institucionales, va más allá de lo académico, se escucha y se apoya como sujeto. El formador se tiene que comprometer con la formación del otro. Ser empáticos, no barcos, oscilar entre la escucha y la comprensión del otro sin descuidar su trabajo. (DSJ-22022012-ST: 11)

En este relato cobran importancia dos aspectos: a) La construcción de la empatía que implica la comprensión del otro, más allá de la figura de estudiante o tutor, la tutoría es apoyo no sólo académica, demanda atención en otras dimensiones de la formación del sujeto, de igual manera la tutoría se construye en los espacios instituciones y fuera de ellos, b) El segundo aspecto es una alerta, ser empático no significa ser “barco”, “amigo” o “buena onda”, es decir, se escucha, se comprende sin perder de vista el compromiso de la formación y el trabajo, como lo enfatiza una investigadora-tutora “la cordialidad va de la mano con la rigurosidad”, en la relación tutorial es necesario encontrar el punto de equilibrio entre los propósitos académicos institucionales y los ambientes de cordialidad y comprensión.

### **La tutoría como espacio de asunción del compromiso de formación**

La tutoría es el espacio donde el estudiante identifica su implicación con el proceso de formación e investigación. El dejar hablar a los estudiantes que se forman, sobre lo que son, sobre sus experiencias, permite mostrar un rostro y un espacio de respeto a ese rostro porque está implicado con su proceso y producción.

La formación en el espacio de tutoría implica un trabajo de sí, es encontrarse consigo mismo, con los propios prejuicios y nociones. Empero, este proceso permite mirar al otro, observar las propias desestabilizaciones y las de los otros para reconstruir o encontrar estabilidad. El tutor es el apoyo o mediador para que el estudiante construya su propio proceso y lo asuma como un compromiso que depende de él y no del tutor.

...volviendo a citar a Sánchez Puentes, [la formación] tiene que ver con un fuerte proceso de desestabilización, los equipos tienen que asumir y tenemos que mirarnos entre todos, cómo nos desestabilizamos de los lugares seguros y del confort con los que llegamos a construir equipo, pero no sólo requiere desestabilizar, sino volver a encontrar el lugar estable que nos da para mí el rigor de la teoría, la solvencia empírica, y la construcción de un objeto no de localizarlo, el equipo no se encarga de localizar problemas, sino de construirlos. (HFGE-21042012-DE: 18-19)

Un elemento que resulta condicionante en asumir el proceso de formación es la confianza que se brinda a los estudiantes en el desarrollo de tareas, algunos relatos lo exponen de la siguiente manera:

El punto es que yo descubrí que cuando se le da confianza al estudiante, produce; y cuando hay verticalismo, se dificulta la producción; uno siempre sabe que la confianza puede implicar también la cara opuesta, el alumno tiene tal confianza contigo que no cumple, pero en ese caso específico, ellos están en una condición de inseguridad total y acercarse a ellos y decir: es que si puedes, a ver, dime, cuál es tu temática, ahora escríbela, y solamente es empezar a hacer sentir que hay con qué trabajar. (MDG- 01042012-DCH: 18)

En el relato anterior, se puede apreciar que el brindar confianza en los procesos de tutoría, genera seguridad que, a la vez, favorece la producción. La confianza, a decir de los tutores, se construye en la medida en que asumen el compromiso de la formación, es decir, que hay tareas específicas para cada uno que demandan su realización de manera sistemática, algunas de ellas son propuestas por el tutor otras son diseñadas por el alumno.

[...] me ha ayudado crear un compromiso de confianza entre los estudiantes que les toca estar conmigo. Que significa compromiso, qué implica, que voy a leer lo que ellos me entreguen, ellos tienen que trabajar mucho, yo voy a hacer lo que me corresponde, ser un acompañante que puede sugerir, que puede guiar, que puede decir (...), pero finalmente la tesis es tuya y entonces tú dirás y determinarás, no siempre es bueno cambiar de acuerdo a lo que te dice tu asesor, y no siempre tienes que seguirlo de manera disciplinada. (VRLM-30112011-ST)

El compromiso de la formación es una construcción de todos los involucrados, es decir, no es sólo asunto del estudiante sino también del tutor o comité tutorial.

[...] uno es el que tiene que desarrollar una disposición para aprender junto con ellos, verdaderamente aprender, si ves que está realizando esto, tú también tienes que revisar dos o tres cositas ahí como para

poder decir a ver, esto, y entonces uno se va formando junto con el alumno, con el asesorado. Otros te dirán, eso es responsabilidad del alumno, yo nomás vigilo que, no se contradigan y ya, no, yo lo asumo de otra manera, porque si no, no te comprometes tú con el alumno y no ves que él se vaya a comprometiendo contigo o con su trabajo también, porque les digo el compromiso que hacen, no es conmigo, es con lo que ustedes están desarrollando. (VCM-03082012-UAEM)

En los párrafos anteriores se destacan las condiciones que el espacio tutorial genera para asumir el compromiso de la formación, condiciones que se relacionan con la implicación del estudiante, la construcción de la confianza, el reconocimiento del lugar de cada sujeto y las tareas que cada uno asume en el proceso.

### **A manera de cierre**

El punto central de la ponencia es plantear la importancia que tiene el espacio de la tutoría en el posgrado, la figura del tutor y las interacciones que éste construye junto con el estudiante. Cabe resaltar que la tutoría es concebida y practicada como un proceso en el que se entreteje una relación horizontal y de acompañamiento, en ésta resultan fundamentales la construcción de la empatía, la confianza y la puesta de acuerdo en los compromisos que los sujetos asumen durante el trayecto formativo.

Cabe señalar como lo señala Moreno (2010) en las relaciones tutoriales está presente el conflicto. “Si imaginamos las combinaciones que componen los comités o grupos de sinodales –tutor, asesores, autoridades, lectores–, el conflicto potencial latente entre ellos estará presente tanto durante el proceso de elaboración como durante la defensa final de la tesis” (18).

En algunas narrativas esta situación se hace presente las relaciones tutoriales están caracterizadas como patológicas, parecidas a la relación del esclavo y el amo. El estudiante es el subordinado y el tutor el disciplinador.

## **Referencias**

- Barrón, Concepción (2009). Repensar la formación de tutores. En Patricia Ducoig (coordinadora). *Tutoría y mediación I*. México: UNAM-IISUE. Pp. 215-232.
- Ducoing, Patricia (2009). *Tutoría y mediación I*. México. Universidad Autónoma de México.
- García Robelo, O. y Concepción Barrón T. (2011). “Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía”. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm.131, pp. 94-113.
- ISCEEM (2011). Programa de la maestría en investigación de la educación. *Gaceta ISCEEM*, Núm. 38, Segunda Época. Toluca México: ISCEEM.
- Guzmán Gómez, C y Claudia Saucedo, R. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones Pomares.
- Huberman, Michel Thompson, L. Charles y Steven Weiland (2000). Perspectiva de la carrera del profesor. En Bidle J. Bruce, Good Thomas L. y Goodson Ivor F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Temas de educación. España: Paidós.
- ISCEEM (2011). *Programa de Maestría en Investigación de la Educación*. Gaceta ISCEEM, Número 38, Segunda Época, julio 2011. Toluca México: Gobierno del Estado de México, ISCEEM.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o universitario? La docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdés.
- Montero Caicedo, Leidy Lorena y Jesús Enrique Pinto Sosa (2014). “La formación para la investigación en el pregrado”. En Jesús E. Pinto Sosa y Dora E. Sevilla Santo. *Formación de profesores y prácticas educativas. Avances de investigación* (pp. 69-87). México: Universidad Autónoma de Yucatán, Ediciones la Noche.

- Moreno Bayardo, M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, M. G. (2009). Estado del conocimiento sobre la formación para la investigación en México (1992-2002) una mirada a distancia. En María G. Moreno Bayardo *et al.* (2009). *La formación de investigadores en educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez Dromundo, Rosalba (2010). "La formación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen XV, Número 1. Pp.69-93.
- Sánchez Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En: *Perfiles educativos*. No. 61, pp. 64 - 78
- Serrano Castañeda, J. A. y Juan Mario Ramos Morales (Coordinadores) (2011). *Trayectorias biográficas y prácticas*. México: UPN.
- Yurén Camarena, M. T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico: reflexiones filosófico-pedagógicas*. México: UPN
- Ysunza Breña Marisa y Sofía de la Mora Campos (2006). *La tutoría Incorporación del estudiante al medio universitario*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilico.

# **SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA CURRICULAR**

**MAURICIO HÉCTOR CANO PINEDA**  
Universidad Pedagógica Veracruzana

## **Introducción**

En sus 37 años de existencia, la UPV ha generado programas que responden a las políticas educativas nacionales y estatales, a las necesidades de formación de los profesionales de la educación, así como a los avances disciplinarios; no obstante, no se cuenta con estudios de egresados. Lo anterior, se debe a la falta de áreas de la Universidad encargadas de este tipo de estudios; así como limitaciones relacionadas con el alto costo, nula prioridad en el presupuesto, información insuficiente y no estructurada, déficit de expertos en este tipo de investigaciones, entre otros. Tales condiciones impiden llevar a cabo dichos estudios; o bien, se hacen de manera parcial y poco sistematizada (Valenti y Varela, 2003).

La Maestría en Educación (ME) fue presentada en 1991. La Dirección de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública autorizó su registro el 19 de julio de 1994. Su creación tuvo como antecedente a la Especialidad en Investigación Educativa (EIE), primer posgrado en educación en el Estado de Veracruz. El programa de la ME se cursa en cuatro semestres, en los que se distribuyen dieciocho seminarios y tres talleres. Los dos primeros semestres se enfocan en la formación epistemológico-teórica y crítico-social; los dos últimos

a la formación especializada, encaminada al estudio de temas educativos de frontera y con las prácticas profesionales (UPV, 1991).

El propósito general de la ME es ofrecer al egresado una formación teórica que le permita un entendimiento profundo de la problemática educativa en los ámbitos mundial, nacional, regional y local. Asimismo, le aporta una formación crítico-social que le permite relacionarse con determinadas áreas de trabajo e intervenir en los proyectos educativos que en éstas se desarrollen y que requieran un alto nivel académico (UPV, 1991).

### **Objetivos del Programa de Seguimiento de Egresados**

El Departamento de Investigación de la UPV en coordinación con la ME sentaron las bases del *Seminario Formativo sobre Estudios de Egresados*, con el siguiente objetivo general:

Elaborar una estrategia para efectuar estudios de egresados de la ME que permita obtener información confiable y pertinente para la toma de decisiones.

En la primera etapa del seminario se plantearon los siguientes objetivos particulares:

- Investigar, revisar y analizar documentos relacionados con estudios de egresados
- Seleccionar documentos referidos a estudios de egresados de posgrados en educación
- Conformar una antología comentada respecto de estudios de egresados
- Recuperar y sistematizar los trabajos recepcionales de egresados de la ME.

### **Metodología**

En la ME se da seguimiento al programa académico mediante el Programa Operativo Anual (POA); reuniones de evaluación organizadas periódicamente, donde participan los colegios de coordinadores de seminarios y/o asesores de investigación; la evaluación de los alumnos al finalizar cada semestre, el

desempeño docente y la calidad de los materiales de estudio utilizados; y del seguimiento de las trayectorias escolares y académicas.

Asimismo, en la ME se han llevado a cabo estudios que dan cuenta de las fortalezas y debilidades del programa académico, en 23 generaciones, con 415 egresados y 92 titulados. Sin embargo, no se había sistematizado ni documentado el impacto que estos trabajos han tenido sobre el desarrollo y la transformación del programa. Así, uno de los alcances del *Seminario Formativo sobre Estudios de Egresados*, fue la recuperación de trabajos de egresados de la ME, a fin de conocer las estrategias metodológicas, resultados e impacto en el desarrollo del programa.

## **Estudios de egresados de la Maestría en Educación**

### ***Diagnóstico de Estudios de Posgrado (1989-1994)***

En 1995, la ME planteó la necesidad de poner en marcha un “proceso de autoevaluación con el propósito de analizar y reflexionar sobre sus actividades académicas, administrativas y de organización, a fin de valorar su sentido y orientación, así como su desarrollo” (Lule, 1995: s/d), para lo cual fue necesario construir categorías, indicadores y variables.

El proyecto pretendía constituirse en el primer estudio diagnóstico cuyos resultados apoyaran la planeación académica, concebir y articular tareas permanentes que orientaran la formulación de criterios y estándares de mejoramiento académico, definir y desarrollar los programas y proyectos prioritarios del posgrado; y evaluar la calidad de sus productos y su impacto en el medio socioeducativo (Lule, 1995).

Para el diagnóstico se seleccionaron siete categorías, considerando las planteadas por el Consejo Nacional de Evaluación (CONAEVA), la Dirección de Planeación Institucional de la Universidad Veracruzana y los criterios e indicadores utilizados para la evaluación de los programas de posgrado del CONACYT. Las categorías fueron:

### Características generales del posgrado.

- Personal académico
- Estudiantes y egresados
- Promoción de la superación y comunicación científica
- Administración
- Infraestructura básica
- Financiamiento.

El informe del diagnóstico describe la caracterización, resultados en porcentajes, logros y avances, problemas, necesidades y propuestas; algunas de las cuales son las siguientes:

- Investigar causas de deserción
- Revisar los procedimientos de selección
- Evaluar contenidos y propósitos del programa propedéutico para determinar su correspondencia con el perfil exigido
- Efectuar el seguimiento de egresados
- Publicar una revista para difundir el trabajo del posgrado
- Desarrollar investigación conjunta con otras instituciones
- Vincular la ME con otros posgrados en educación.

### ***Características de la población que demanda los programas de postgrado de la UPV (1999-2003)***

En el 2000 se iniciaron acciones encaminadas al estudio de egresados de la ME y la EIE, con el propósito de generar información para la toma de decisiones en ambos programas. Se tomó como punto de partida el *Diagnóstico del Área de Estudios de Posgrado (1989–1994)* y se elaboró una base de datos a partir de la cual se analizó el perfil de ingreso de los estudiantes de la primera a la tercera generación de la ME y de la primera a la sexta de la EIE. Los resultados preliminares se presentaron en la ponencia *Características de la población que demanda los programas de postgrado de la UPV* (Quiroz y Valencia, 2001), en el “1er Foro Regional de Posgrado Veracruz-Tabasco”, en 2001.

En 2003, en el marco del “Seminario de Investigación Formativa”, organizado por la ME con el fin apoyar la formación en investigación y el desarrollo proyectos, se presentó un nuevo análisis de resultados basado en el trabajo antes citado, que incluyó datos de los estudiantes de la IV generación de la ME y la VII de la EIE.

Los proyectos derivados de las actividades de investigación educativa quedaron registrados en el libro *Experiencias en investigación e innovación educativas de la SEC-Veracruz (1999-2004)* Tomo II. Xalapa, Ver. SEC, 2004. En este documento, el estudio aparece con el título *Seguimiento de estudiantes de la Maestría en Educación y de la Especialidad en Investigación Educativa*. Algunos hallazgos de este proyecto fueron:

El género es un aspecto que incide en la conclusión del posgrado. Hasta la séptima generación, la población total de ingreso era de 193 estudiantes, 112 mujeres (58%) y 81 hombres (42%). Al egresar, las cifras reflejaron 101 estudiantes, 64 mujeres (63%) y 37 hombres (37%).

La edad es un factor que incide en la deserción, a mayor edad, mayor deserción.

La formación inicial y las características personales son factores con mayor incidencia en el desempeño académico de los estudios de maestría (Quiroz y Valencia, 2004: 172)

***Factores que intervinieron en el proceso de titulación de egresados y titulados de la Maestría en Educación. Generaciones I a VIII (2007–2008)***

En 2007 y 2008, se desarrolló un trabajo de investigación titulado *Factores motivacionales y académicos que intervinieron en el proceso de titulación de egresados ya titulados, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Generaciones I – VIII* (Herrera, 2008), el cual presenta datos respecto de la baja eficiencia terminal en la ME (22 titulados de 252 en el momento del estudio), hecho que determinó la necesidad de investigar los aspectos motivacionales y académicos asociados al proceso de titulación.

Se aplicó a 13 participantes voluntarios un cuestionario de 19 preguntas cerradas y 6 abiertas, para identificar los factores motivacionales y académicos asociados al proceso de titulación de egresados titulados de la ME, y conocer qué aspectos incidieron en tal logro. Los hallazgos fueron:

Factores motivacionales. Quienes se titularon es por mejorar su nivel de vida, laboral (ingreso) y social (reconocimiento, estatus). Expresan alto grado de satisfacción al lograr una meta, al obtener beneficios laborales y aplicar nuevos conocimientos en su entorno profesional.

Factores académicos. Más de la mitad de los estudiantes definió su tema de investigación en el seminario *Paradigmas de Investigación Educativa* y contó con el apoyo del mismo asesor en los *Talleres de Investigación Educativa*.

### ***Sugerencias derivadas del estudio***

Los encuestados enfatizan la importancia de revisar los procesos de titulación y conocer los aciertos y desaciertos para tomar decisiones que permitan mejorar la eficiencia terminal. Según su experiencia, plantearon lo siguiente:

Planear y organizar las etapas del proceso de titulación.

Fortalecer el sistema bibliotecario creando una red de información electrónica y gestionar el acceso a otras bibliotecas públicas universitarias.

Elaborar y difundir un documento que norme el proceso de titulación con base en aspectos académicos, administrativos y financieros; así como conocer las diferentes metodologías y modalidades de documento recepcional.

Incentivar al estudiante con el fin de “acompañarlo” a lo largo de su formación y detectar circunstancias que pudieran ocasionar su baja del programa. Esto puede implementarse mediante tutorías permanentes para orientar y acompañar al estudiante durante el proceso formativo.

### ***Aproximaciones al campo de conocimiento de los egresados de la ME de la UPV (2007-2009)***

En el contexto de las conceptualizaciones relativas al currículum, se llevó a cabo un estudio con la finalidad de conocer el impacto de la formación académica recibida, bajo el supuesto de que la formación teórica cambia la perspectiva de desarrollo personal, profesional e incluso familiar de los egresados de la ME. Lo anterior permitiría valorar si la ME logra en sus egresados los propósitos para los cuales fue diseñada (González y Fernández, 2007).

Desde una perspectiva metodológica mixta se recurrió a los archivos y bases de datos de la ME. Se elaboró una guía de entrevista para indagar las percepciones valorativas de los egresados de las generaciones I a IX en torno a los niveles de éxito alcanzados en: a) movilidad geográfica, laboral y superación profesional; b) capacidad explicativa o de comprensión de las problemáticas en los ámbitos profesional, familiar, social, académico, administrativo, de desarrollo personal, familiar, social, entre otros; y c) los espacios curriculares que más favorecieron u obstaculizaron su proceso formativo.

De los 260 egresados de las nueve generaciones al momento, 52 fueron localizados y entrevistados, 42 mujeres (81%) y 10 hombres (19%). Respecto de la eficiencia terminal, 21 estudiantes (29%) estaban titulados, 17 mujeres (19%) y 4 hombres (81%).

### ***Acercamiento a la opinión de los egresados de la ME sobre el logro de los rasgos del perfil de egreso (2011)***

En 2011 se consultó a los egresados su opinión respecto del logro de los **rasgos del perfil de egreso** de la ME (Herrera, 2011). El instrumento fue un cuestionario de 10 preguntas, 3 abiertas y 7 cerradas, relativas a datos personales, expectativas y consecución de éstas, y sugerencias. Fue aplicado a egresados de tres generaciones en un evento académico al cual acudieron más de 60 estudiantes de las generaciones IX, X y XII. Las respuestas son:

Comprensión de su realidad educativa regional.

La formación en la ME fue de mediana ayuda para elaborar sus proyectos de investigación, aunque afirman que les fue útil para responder y/o entender problemas o circunstancia de su práctica profesional.

Los seminarios más relevantes para su formación fueron *Teorías Educativas, Paradigmas de la Investigación Educativa, Análisis del Discurso Educativo, Educación Ambiental, Teoría Social* y los *Seminarios Internacionales*.

Los aspectos que favorecieron su permanencia y egreso fueron: conocer la planeación del programa, el trabajo autónomo para enriquecer lo abordado en clases, la continuidad del seminario de investigación, compartir experiencias y convivir con otros compañeros, el nivel académico de los maestros, la elaboración y corrección del trabajo de investigación, la disposición y el apoyo del asesor.

Los obstáculos que consideraron fueron: falta de tiempo para profundizar en algunos conocimientos, elaboración simultánea de trabajos finales, espacios educativos limitados, escasa articulación entre los cursos, carga laboral.

Cursar la maestría benefició su desempeño laboral y mayor remuneración económica.

Las recomendaciones fueron:

Diversificar la modalidad en presencial y virtual.

Abrir salidas alternas de la maestría y vincular la EIE con la ME.

Crear un sólido programa de titulación.

Emprender proyectos de investigación donde se incorporen trabajos de tesis y propiciar mejor comunicación y coordinación entre los asesores de los talleres de investigación y los lectores de documentos recepcionales.

## **Resultados**

Durante el *Seminario* se recuperaron trabajos relacionados con alumnos y con egresados de la ME. Fueron identificados cinco estudios con diferente grado de avance, análisis y difusión de resultados. Se emplearon cuestionarios y las bases de datos disponibles para obtener información; los resultados se presentaron en forma descriptiva.

Además del limitado número de estudios de egresados, sólo en uno se identificaron los referentes teóricos y metodología empleada; en la mayoría, el número de participantes es reducido y no se llega al análisis de los resultados. El estudio que tiene como propósito indagar las percepciones valorativas de los egresados sobre la ME, y que abarcó una cantidad mayor de egresados de casi todas las generaciones, sólo aporta datos generales y no cuenta con el análisis de los instrumentos aplicados (cuestionarios y entrevistas).

A partir de la primera etapa del *Seminario*, se ha valorado la necesidad de planear la segunda con el propósito de diseñar una estrategia para realizar estudios de egresados de la Maestría en Educación que permita obtener información confiable y pertinente para la toma de decisiones, así como para el desarrollo proyectos de investigación relativos a:

- Perfil de ingreso del aspirante
- Caracterización de los perfiles de egreso y del egresado de la ME vinculada a los resultados del proceso de selección y al programa propedéutico
- Caracterización del egresado titulado de la ME en relación con la trayectoria escolar del programa académico.

## **Conclusiones**

Una tarea pendiente en la agenda de la UPV es retomar el seminario sobre estudios de egresados. Además, está latente la tarea de superar la investigación descriptiva, para profundizar en los aspectos cualitativos del proceso académico.

El beneficio y pertinencia de los estudios sobre seguimiento de egresados en el ámbito estatal, nacional e internacional, es innegable; así como el vínculo entre la Universidad y los egresados. En este marco se considera que el egresado de un programa académico es el componente medular en la relación de toda entidad educativa con la sociedad, hay que sembrar en ellos el sentido de pertenencia.

La necesidad de investigar la movilidad de los egresados y su trayectoria profesional, deberá incidir en la frecuencia de aplicación del instrumento, de tal forma que el egresado perciba como relevante actualizar la información de su trayectoria. También será necesario el diseño de un instrumento que contemple la visión que el empleador tiene respecto de la institución y sus egresados.

Los documentos revisados en el Seminario aportaron orientaciones teóricas, metodológicas y técnicas que permitirán establecer la estrategia pertinente y específica para continuar con las acciones de estudios de egresados, en la ME de la UPV.

## **Referencias**

- González, M. y Fernández, A. D. (2007) *Aproximaciones al campo de conocimiento de los egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana. Documento interno.
- Herrera, A. (2008) *Factores motivacionales y académicos que intervinieron en el proceso de titulación de egresados ya titulados, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Generaciones I – VIII*. Tesis de maestría. Universidad de Xalapa.
- Herrera, A. (2011) *Un acercamiento a la opinión de los egresados de la Maestría en Educación sobre el logro de los rasgos del perfil de egreso*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana. Documento interno.

- Lule, M. L. (Coord.) (1995) *Diagnóstico del área de estudios de posgrado 1989 – 1994. Estudio descriptivo*. México: Universidad Pedagógica Veracruzana. Documento interno.
- Quiroz, C. M. y Valencia, M. (2001) *Características de la población que demanda los programas de postgrado de la UPV*. Ponencia presentada en el 1er Foro Regional de Posgrado. Veracruz – Tabasco.
- Quiroz, C. M. y Valencia, M. (2004) Seguimiento de estudiantes de la Maestría en Educación y de la Especialidad en Investigación Educativa. En, Secretaría de Educación y Cultura *Experiencias en investigación e innovación educativas de la SEC – Veracruz (1999 – 2004)* México: SEC
- Secretaría de Educación y Cultura (2004) *Experiencias en investigación e innovación educativa de la SEC-Veracruz (1999-2004)* Tomo II. México: SEC
- Universidad Pedagógica Veracruzana (1991) *Plan de estudios de la Maestría en Educación*. En: Documento interno. Xalapa, Veracruz. México.
- Valenti Nigrini, G. y G. Varela Petito, (2003). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. ANUIES México.

## **MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN POSGRADO: ESTANCIA CORTA, GRANDES APRENDIZAJES**

**MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA**  
**JOSÉ LUIS BONILLA ESQUIVEL**  
CETYS Universidad

### **Internacionalización y movilidad estudiantil**

Las instituciones de Educación Superior no se pueden limitar al ámbito de lo local, por ello se espera que adopten dimensiones internacionales e interculturales para alcanzar el diálogo e interacción de la enseñanza, la investigación y el servicio (Landinelli, 2010). En este contexto se vuelve relevante hablar de la internacionalización y de la movilidad académica.

De acuerdo con Knight (2015), el término internacionalización no es nuevo, pero sí debe ser claramente entendido y reformulado para atender diversas dimensiones y las características del siglo XXI. Para tal efecto, la autora propone una definición de trabajo de este concepto: “La internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la entrega de la educación postsecundaria” (Knight, 2015, p. 2, en inglés el original). La internacionalización es, además, una forma de responder a las exigencias de la globalización, por lo que las instituciones de educación superior la establecen como parte de sus planes de desarrollo (Alcón, 2011).

La internacionalización puede ser concretada de diferentes formas en las instituciones educativas, por ejemplo, a través del currículo y el papel que los

profesores lleven a cabo para alcanzar este propósito (Green y Mertova, 2016; Niehaus y Williams, 2016) o de la manera más ampliamente difundida, la movilidad, ya sea de estudiantes, académicos, investigadores, directivos o personal administrativo (Chantrain, 2010; Franco-Leal, Soetanto y Camelo-Ordaz, 2016; García, 2013). Específicamente en la movilidad estudiantil, los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes.

Igualmente, permite aprovechar la presencia de estudiantes extranjeros –o de los nacionales que regresan del extranjero con diversas experiencias– para enriquecer a los educandos locales (ANUIES, s. f., párrs. 1–2).

En este trabajo se presenta la experiencia de movilidad estudiantil que vivió un grupo de 31 estudiantes inscritos en un programa de Maestría en Educación, ofrecido en CETYS Universidad. El objetivo que se busca alcanzar es identificar los aprendizajes que adquirieron los estudiantes con su experiencia de internacionalización.

### **Internacionalización en CETYS Universidad: curso de verano de la Maestría en Educación**

CETYS Universidad es una institución privada que cuenta con tres campus en el Noroeste de México. Ofrece programas en diferentes áreas de conocimiento a nivel preparatoria, licenciatura, posgrado y educación continua. Para la institución, la internacionalización es uno de los elementos diferenciadores y, como tal, se ofrece a los estudiantes de todos los niveles educativos, y la meta es lograr la “internacionalización para todos” (Gárate y Rocha, 2011, p. 42) mediante diversas estrategias.

En el caso de la Maestría en Educación, que es un programa profesionalizante, una de las formas en las que se logra la internacionalización es mediante la movilidad estudiantil, específicamente con estancias cortas en el extranjero, las

cuales se ofrecen anualmente. Aunque las estancias cortas se promueven entre todos los estudiantes, participan quienes deciden hacerlo. Esto implica realizar el pago por la matrícula y, adicionalmente, absorber los gastos propios del viaje. En el verano de 2017 asistieron 31 estudiantes. El papel de la institución ante los estudiantes es coordinar las actividades académicas, así como algunas actividades sociales y culturales complementarias, las cuales son responsabilidad del profesor asignado como acompañante, quien da información sobre el curso y el viaje, da seguimiento al proceso de inscripción y viaja con los estudiantes para fungir como guía, enlace y asesor.

La temática de la asignatura cambia anualmente, según las opciones de la institución receptora, pero siempre se hace equivalente por una materia del programa, pues la cantidad de horas es similar y el tema se vincula con el programa. En 2017 se ofreció el curso *Neurociencia en la educación*, con duración de cinco grandes sesiones organizadas en una semana. Generalmente el curso se hace en alguna de las Universidades de España, pero por primera vez fueron dos las instituciones receptoras: la Universidad de Salamanca, en España, y la Universidad de Coímbra, en Portugal.

La dinámica se planeó de forma tal que los profesores expertos presentaran sesiones magistrales sobre los diversos aspectos de la temática propuesta. La asistencia a clases y el cumplimiento con lo solicitado en ellas representaba el 60% de la calificación del curso; el 40% restante se determinó con la calificación asignada a un trabajo final integrador, en el que se solicitaron los siguientes elementos: (1) reporte de los temas abordados en cada una de las sesiones; (2) recuperación, reflexión e identificación de los principales aprendizajes adquiridos, y (3) un apartado opcional, a manera de bono, en el que podían compartir cuestiones adicionales.

## **Método**

A fin de conocer la perspectiva de los participantes sobre los aprendizajes que lograron con el curso internacional de verano, se analizaron los trabajos que generaron como reporte final. Específicamente en las dos secciones que reflexionaban sobre sus aprendizajes.

Una vez conformado el corpus por los textos de los 30 estudiantes que entregaron el trabajo final, se procedió a realizar un análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2014). En el primer ciclo de codificación se recurrió a un análisis de tipo deductivo, el segundo fue de tipo inductivo (Saldaña, 2016). Esto es, en un primer momento se buscó categorizar los aprendizajes según su tipo de contenido: “(1) Contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios o sistemas conceptuales). [...]. (2) Contenidos procedimentales (procedimientos y técnicas). [...]. (3) Contenidos actitudinales (valores, normas y actitudes). [...]. (4) Contenidos socioafectivos (saber estar, habilidades sociales, comportamentales y afectivas)” (Gallego y Salvador, 2009, pp. 144–145). Posteriormente los datos fueron nuevamente categorizados con base en la información que emergió en los trabajos de los estudiantes.

La presentación de los resultados se hará de forma descriptiva, señalando los principales aspectos derivados del análisis, y se enriquecerá la recuperación con fragmentos extraídos textualmente de los trabajos elaborados por los estudiantes.

## **Resultados**

Los trabajos analizados reflejan que los estudiantes de la Maestría en Educación que participaron en el curso de verano en el extranjero tienen una valoración positiva de la experiencia. La describen como “gratificante”, señalan que despertó su “asombro” y manifiestan sentirse “satisfechos”. En cuanto a la institución, reconocen acompañamiento en el proceso, desde “la primera sesión informativa hasta que finalizó el viaje”, también que se les haya hecho “‘presión’ para el envío de todos los requisitos” y que el docente acompañante les diera consejos de viaje, interactuara en un ambiente de “confianza para expresar dudas” y promoviera una “excelente comunicación”. En cuanto a su experiencia personal, algunos valoran que por primera vez viajaron a Europa y hay quienes se manifestaron impresionados, por ejemplo, porque “por los pasillos de la Universidad de Salamanca se pasearon Miguel de Cervantes Saavedra y Cristóbal Colón”, por la infraestructura de los laboratorios y por tener “la oportunidad de conocer una de las bibliotecas más impresionantes en el mundo”. Hay estudiantes que señalan apreciar la calidad y calidez del trabajo

de los docentes que los recibieron (“[un] aspecto que aprendí fue la humildad de los maestros, la disposición para dar tiempo de calidad, no solamente en el curso, sino al invitar a sus alumnos a comer”) y otros comparan y aprecian lo que se ofrece en su propia universidad (“me atrevo a decir que varios de nuestros maestros superan en calidad y contenido a lo que pudimos vivir en el extranjero”).

Además de las experiencias, un aspecto relevante es que todos los estudiantes consideran que lograron aprendizajes. Enseguida se clasifican los aprendizajes identificados, organizados según el tipo de contenido al que corresponden.

**Aprendizajes de contenidos conceptuales.** Los aprendizajes de tipo conceptual son los que más destacan, pues los estudiantes hacen una recuperación de los temas aprendidos, como neurociencias, neuroeducación, dislexia, aprendizaje, entre otros. Además, hacen alusión a frases textuales que se mencionaron en el curso y fueron significativas para ellos, como “No solo se necesitan profesores que enseñen, también hay que lograr que los alumnos aprendan” o “Las neurociencias nos dicen que hay tantas formas de aprender como personas hay en el mundo”.

Algo que destaca es que, mientras algunos aspectos del curso fueron significativos, relevantes y atractivos para algunos participantes, para otros resultaron confusos o poco atractivos, por ejemplo, el tema del “cientificismo” y la relación entre neurociencias y educación. Esto se debe a tres factores principales: (1) su formación inicial, por ejemplo, entre los estudiantes había un médico, lo que le permitió “comprender mejor la información que abordaban los científicos”; (2) sus intereses personales o el gusto que cada quien tiene ante ese tipo de temas, como ocurrió con una estudiante quien señala: “En lo personal no soy fan de la ciencia y debo mencionar que sí se me dificultó un poco entenderla”, y (3) su motivación para participar en la estancia, pues hay quienes reconocen interés por la temática, mientras que otros señalan otras motivaciones: “decidí tomar el curso de verano, en primera instancia y siendo honesta, para evitar tomar una materia y tener fines de semana libres”.

También es relevante que algunos identificaron posibles formas de transferir sus aprendizajes, sobre todo quienes son docentes. Y hay quien ve una aplicación más amplia, pues considera que

los docentes, las instituciones y autoridades correspondientes deben tener consciencia de la importancia de los procesos neuronales, no solo para poder transmitir conocimiento dentro del aula, sino también para el manejo administrativo de las mismas entidades escolares, las relaciones con otros profesores y con la sociedad misma.

Por supuesto que también hubo aprendizajes conceptuales de aspectos no académicos, pero sí culturales. Por ejemplo, un estudiante aprendió que “a las cervezas se les llaman ‘cañas’, a los popotes ‘paja’, los bancos son ‘totas’ y que las glorietas son ‘rotondas’”.

**Aprendizajes de contenidos procedimentales.** No se detectaron aprendizajes de procedimientos y técnicas vinculados con cuestiones académicas, lo cual es entendible porque las clases fueron eminentemente teóricas. No obstante, sí hubo aprendizajes procedimentales vinculados con la planeación y el desarrollo del viaje: logística de los lugares a visitar antes o después del curso, ahorrar por un lapso de hasta siete meses para poder costear el viaje, organizar la documentación necesaria, cumplir con los requisitos en los tiempos establecidos, organizar cuestiones laborales y familiares para poder realizar el viaje, usar el transporte público de otro país. Además de las cuestiones ordinarias que implica un viaje internacional, se dio un caso extraordinario, como se aprecia en la siguiente descripción:

Definitivamente, este viaje y este curso dejaron importantes aprendizajes en mí. En la primera semana en España fueron robados mi documentación y mi dinero. Al inicio me atemoriqué y quise regresar de inmediato a México; sin embargo, hubiera sido muy cobarde si le hubiera sacado la vuelta al problema y no lo hubiera enfrentado. Fue difícil, ya que estaba solo [...], pero considero que mi cerebro desarrolló nuevas estrategias, o bien, a partir de la necesidad, mi cerebro creó nuevas conexiones para poder vivir ese tiempo.

Del fragmento anterior destacan dos cuestiones. Por un lado, hay una identificación explícita de aprendizajes adquiridos luego de la experiencia, los cuales pueden ser clasificados como de tipo procedimental. Por otro lado, se aprecia un esfuerzo intencionado de parte del estudiante por usar los conceptos aprendidos en el curso, y no fue el único caso, ocurre lo mismo con otros participantes del curso.

**Aprendizajes de contenidos actitudinales.** Hay aprendizajes de índole personal, sobre todo vinculadas con la oportunidad de crecimiento, autodescubrimiento y empoderamiento, como se ilustra en el siguiente fragmento:

Tuve que ser más organizada, aprender a confiar más en mí y en las decisiones que tomo, así mismo, el estar lejos de mi casa me ayudó a ser más independiente, saber ser ahorrativa, cuidarme y darme cuenta de que sí puedo hacer las cosas sola, que no necesito estar acompañada de nadie para arriesgarme.

También se identifica la vivencia de valores, sobre todo en la interacción con los compañeros. Por ejemplo, los estudiantes señalan en sus trabajos que requirieron respeto, generosidad, tolerancia y paciencia.

Asimismo, los estudiantes reforzaron actitudes y reprodujeron estereotipos con respecto a los habitantes de las ciudades que visitaron. Este tipo de comentarios fueron reiterativos, por ejemplo, en dos trabajos diferentes se presentaron las siguientes frases: “comprobé que no es un mito que los franceses huelen feo o que no se bañan” y “Sin duda el choque cultural fue más notorio con los españoles y su eterna baja autoestima”. En el mismo trabajo del que se extrae el último fragmento se presentan una serie de frases que el estudiante afirma haber recibido durante su viaje por España, por ejemplo, esta: “Pero tú no estás negra, ¿segura que eres mexicana?”. Como se puede ver, los estereotipos se reproducen en ambos sentidos, según se vio en los trabajos generados por los estudiantes.

**Aprendizajes de contenidos socioafectivos.** Los aprendizajes de tipo socioafectivo son, después de los aprendizajes conceptuales, los que más identifican los estudiantes. Señalan haber aprendido a convivir con personas diferentes, con las que no hubieran pensado relacionarse, y lo hicieron tanto desde la planeación, como durante el viaje. Lo anterior se ilustra en el siguiente comentario:

conocer nuevos amigos-compañeros de aventura, con toda clase de experiencias, que a pesar de tener muy distintas edades, personalidades y de no conocernos, la experiencia por sí misma nos unió y permitió acercarnos, conocernos y valorarnos como personas.

### **A manera de cierre**

La movilidad internacional que vivieron 31 estudiantes de la Maestría en Educación fue breve, de apenas una semana, a pesar de lo cual los participantes señalan haber obtenido aprendizajes cuantiosos y de diversa naturaleza. Esto incluye cuestiones académicas y profesionales, oportunidades de crecimiento personal y experiencias de vida. La experiencia no fue igual para todos, cada estudiante destaca en su trabajo integrador aquello que le resultó relevante y llega a ser opuesto a lo identificado por otro compañero, hay quienes incluso reforzaron estereotipos. A pesar de esto último, lo más relevante de la experiencia es que hubo aprendizajes identificados por todos los participantes, algunos que se podrían transferir, otros que los nutren intelectual o personalmente. Por todo esto, las experiencias de movilidad estudiantil internacional son recomendables, tanto para los estudiantes como para las instituciones de educación superior.

### **Referencias**

Alcón, E. (2011). La internacionalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión Universitaria*, (7), 32–39.

ANUIES. (s.f.). *Movilidad estudiantil*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica->

nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil

- Chantrain, H. (2010). Mobility of students, academic and administrative staff: A basis for establishing a European Higher Education area. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 62(5), 234–237. DOI: 10.1159/000314786
- Franco-Leal, N., Soetanto, D. y Camelo-Ordaz, C. (2016). Do they matter? The role of non-academics in the internationalization of academic spin-offs. *Journal of International Entrepreneurship*, 14(3), 410–440. DOI: 10.1007/s10843-016-0184-x
- Gallego, J. L. y Salvador, F. (2009). Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (Eds.), *Didáctica general* (2da. ed., pp. 139–166). Madrid, España: Pearson Prentice Hall y UNED.
- Gárate, A. y Rocha, J. (Eds.). (2011). *Plan de desarrollo CETYS 2020*. Recuperado de <http://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2017/02/PlanFINAL.pdf>
- García, J. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59–76.
- Green, W. y Mertova, P. (2016). Transformalists and transactionists: towards a more comprehensive understanding of academics' engagement with "internationalisation of the curriculum". *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 229–246. DOI: 10.1177/1745499916662372
- Knight, J. (2015). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33(6), 2–3.
- Landinelli, J. (2010). El sentido de la internacionalización universitaria en los procesos de integración regional. *Boletín IESALC Informa de Educación Superior*, (211). Recuperado de [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&i](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&i)

d=2421%3Ael-sentido-de-la-internacionalizacion-universitaria-en-los-  
procesos-de-integracion-regional&catid=126%3Anoticias-pagina-  
nueva&Itemid=712&lang=es

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria: Social Science Open Access Repository. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

Niehaus, E. y Williams, L. (2016). Faculty transformation in curriculum transformation: the role of faculty development in campus internationalization. *Innovative Higher Education*, 41(1), 59–74. DOI: 10.1007/s10755-015-9334-7

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3ra. ed.). Londres, Inglaterra: SAGE.

# **FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA PSICOLOGÍA POSITIVA: BENCHMARKING DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL MÉXICO ACTUAL**

**ELENA SUROVIKINA**

Profesionista autónoma en educación, México

## **Introducción**

El progreso de la humanidad, sustentado en la educación formal e informal para la transferencia de saberes entre generaciones, se caracteriza por un continuo incremento de las oportunidades de formación para las personas. Una de las facetas del progreso educativo-evolutivo comprende el surgimiento de nuevas áreas de conocimiento, algunas de las cuales circunstancial y contextualmente adquieren una amplia acogida y se convierten en temas en boga. El caso de la Psicología Positiva (PP) –un nuevo campo disciplinario que emergió a finales del s.XX (Seligman, 2011) y hoy en día se halla en pleno desarrollo– continúa conquistando la popularidad en el mundo occidental. Asimismo, constituye una muestra de cómo los tópicos sobre el Bienestar y la Felicidad, cada vez con mayor frecuencia, son incluidos y ofertados en diversos programas académicos, también en el México contemporáneo y a nivel universitario.

Ante el auge y la variedad de las opciones formativas en la Psicología Positiva se consideró relevante realizar un diagnóstico de la oferta educativa nacional en la materia, donde a través del *benchmarking* se comparó una serie de categorías de los programas educativos anunciados a inicios de 2018. Debido

a que este campo constituye uno de los vectores más pujantes dentro de las tendencias en la educación contemporánea formal e informal, se valoró que el presente estudio podría ser de interés para quienes necesitan tomar decisiones personales, profesionales o institucionales en el terreno de la PP: estudiantes y docentes, los equipos de diseño curricular-programático y planeación educativa, el personal de investigación y de gestión escolar.

La estructura de este reporte contempló: una semblanza de los aspectos teórico-metodológicos de la exploración; una síntesis de los hallazgos según las categorías comparadas; una discusión crítico-analítica y algunas consideraciones finales.

### **Encuadre conceptual-investigativo y planteamiento del problema**

La construcción y el florecimiento del campo de la Psicología Positiva durante las últimas dos décadas –como un movimiento y una ciencia reconocidos internacionalmente– sigue *in crescendo*. La riqueza de las definiciones formales y sus elementos constitutivos, como resultado de las contribuciones de Seligman (2011) y un gran cúmulo de personajes en la materia (Csikszentmihalyi, 2005; Ben-Shahar, 2013; Hervás, 2009; Lupano Perugini y Castro Solano, 2010; Lyubomirsky, 2008), resulta tan pletórica que caricaturizaría cualquier intento de abrazar la polifonía de los mismos, con la pretensión de esbozar su médula conceptual en una sola frase. Empero, en una tentativa perfectible, se resumiría que la PP esencialmente se ocupa de las cuestiones de la felicidad y el bienestar humanos, busca estrategias para potenciarlos integrando las dimensiones hedónica, eudaimónica y otros recursos, se guía por el principio-rector salugénico, así como facilita un aparato teórico-instrumental de diagnóstico, intervención psicoterapéutica a multinivel e investigación prospectiva.

Eventualmente, lo anterior favorece a la creciente atracción del público e instituciones formativas hacia la disciplina: la Psicología Positiva es demandada y ofertada en la educación mexicana contemporánea, donde las universidades “actualmente se [están] transformando, buscando responder a las megatendencias mundiales” (Universia, s.f.a, Sección “Sobre esta

institución/TecMilenio”, párr.2). Sin embargo, las etapas iniciales –de construcción, diseño y perfeccionamiento de nuevas opciones educativas–, suelen ser susceptibles de mejoras. Por ello, surge la inquietud de indagar comparativamente sobre los pormenores de la oferta académica en la PP, con el fin de explorar los aspectos positivos y otros de optimización.

En dicho proceso resulta pertinente el uso de la herramienta diagnóstico-evaluativa de *benchmarking* –el funcional o genérico (según la tipología de Spendolini, 1994; Universidad de Guadalajara, 2016)–, misma que posibilita los análisis de comparación externa de ciertos atributos de algún fenómeno, con la consideración de un deber-ser (un “modelo ideal”, conformado con base en la normatividad educativa vigente en el país y el estado del arte de la disciplina). Previamente se establecen los criterios de interés para recopilar los insumos necesarios y al final se generan conclusiones, considerándose las áreas de oportunidad detectadas.

En resumen, la aplicación de *benchmarking* a la oferta universitaria sobre la Psicología Positiva en México se tradujo en una investigación bibliográfico-documental, con matices mercadotécnicos y fines de diagnóstico, potencialmente útil para las elecciones personales, profesionales y organizacionales de diversos agentes educativos sobre el tema.

### **Delimitación contextual y alcances metodológicos**

El objeto de la indagación constituyó la publicidad y las promociones formativas en la Psicología Positiva en México, difundidas por sus respectivas Instituciones de Educación Superior (IES) ofertantes en los medios de comunicación electrónicos (internet). La temporalidad de la información disponible correspondió al corte 2017-2018. La comparación (figura 1) se refirió a 22 categorías con sus respectivos indicadores, atributos o características. Con esos insumos se compiló una base de datos a discernir mediante la herramienta del *benchmarking* funcional.

## **Resultados del *benchmarking***

Los hallazgos analítico-comparativos a continuación se presentan por categoría/indicador. De las fuentes disponibles en internet, se recolectaron las referencias acerca de la impartición de la Psicología Positiva por parte de siete (figura 2) instituciones educativas nacionales –la mayoría de renombre–, que operan alrededor de la República Mexicana mediante planteles o virtualmente. Entre ellas se distinguieron: cuatro Universidades propiamente (incluyendo dos Centros de la misma IES situados en distintos Estados), una División de Extensión Universitaria y dos Institutos. Territorialmente, los programas *in situ* se ofrecen en distintas localidades (15 centros) en la CDMX, Nuevo León, Coahuila, Guadalajara, Puebla, Querétaro; asimismo, se anuncian las perspectivas de apertura de más sedes en 2018.

Respecto al nivel académico y formato, se constó de once programas educativos: dos maestrías con los Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios (RVOE) anunciados, aunque al corroborarlos en la Secretaría de Educación Pública (SEP), uno resultó verídico (Sirvoes.sep.gob.mx, s.f.) y el otro se refirió a un master distinto (DocPlayer.es, 2018); tres diplomados (uno de ellos transformable en Cursos de Actualización y el otro perteneciente a la Educación Continua); un curso en sí y dos cursos-talleres (uno como parte de la Educación Continua y Ejecutiva); tres certificaciones (“Certificados de especialidad”).

Entre las denominaciones de los programas revisados, se observó imprescindible el uso del adjetivo “Positivo”. También prevaleció la expresión “Psicología Positiva” (nueve casos), a veces acompañada de algún enfoque de profundización (e.g., en Fundamentos o Aplicabilidad, Felicidad o Bienestar). En los dos casos restantes las líneas de especialización apuntaron a “Organizaciones” y “Liderazgo” Positivos. Nota: el lanzamiento de la Maestría en Liderazgo Positivo se promocionó como la primera en el mundo (Universidad TecMilenio, 2018b). De forma general y generosa, en la publicidad se explican los conceptos básicos e hitos históricos sobre la PP, se anuncia la participación de cuerpos docentes internacionales y se enumeran los beneficios de cursar dichos programas académicos.

En cuanto a la antigüedad, la oferta educativa en la PP eclosionó en el país en 2010, con un perceptible brote desde 2016 a la fecha. La difusión del tema en México también se desplegó mediante los anuales Foros Internacionales de Ciencias de la Felicidad (Universidad TecMilenio, 2018c) para la ciudadanía y con la colaboración de muchas “Organizaciones positivas” –museos, teatros y otros organismos municipales–.

El perfil de ingreso de aspirantes, en general, no es restrictivo: eventualmente, se espera captar un nicho de mercado amplio, desde pasantes hasta profesionistas de alto rango ejecutivo (directores, gerentes, secretarios gubernamentales, coordinadores), prevaleciéndose el enfoque en “el público en general”. En un caso de excepción -para una tríada de certificaciones en PP- se demanda la seriación (Universia, s.f.a, s.f.b, s.f.c; Universidad TecMilenio, Instituto de Ciencias de la Felicidad, 2014a, 2014b).

El objetivo general de los programas se centra en el facultamiento cognoscitivo, instrumental y experiencial del estudiantado bajo los principios salugénicos; frecuentemente, con un acento en la aplicabilidad de los aportes de la PP para con otros individuos y organismos, donde se busca una multiplicación y sostenibilidad en el tiempo: tanto de las transformaciones personales hacia una mayor felicidad y bienestar, como del incremento del desempeño hacia el más óptimo y satisfactorio.

Los perfiles de egreso o profesionales se caracterizan por una preparación antes que nada del mismo educando –en cuanto a conocimientos y habilidades en la PP–, previéndose también su posterior aplicación en otros ámbitos de la vida y el trabajo; asimismo, a veces se enlistan competencias o beneficios al finalizar los estudios.

Entre las opciones de modalidades de formación se ofrecen las variantes presencial, mixta y *online*. La duración varía: desde 36 horas hasta 2 años, sujetándose al tipo de programa. Para indicar los periodos de estudio se utilizan diferentes unidades de medida temporales (horas, cuatrimestres, semestres) y académicas (temas, módulos, sesiones). Asimismo, se presenta una amplia diversificación de días de la semana y horarios de impartición de

clases, de fechas de inicio y terminación de programas, donde también existe la flexibilidad en apertura según la demanda de clientes. Los costos de inversión son variables y, en la mayoría de las ofertas publicitadas, están disponibles para su consulta.

Los contenidos y el número de materias dependen de las características del programa ofertado. Sintéticamente, los enfoques de la enseñanza-aprendizaje o las áreas de preparación pudieran clasificarse en el desarrollo personal desde la PP, el desarrollo profesional (psicoterapia, el énfasis organizacional, liderazgo positivo), el cognoscitivo-instructivo, el aplicativo y el investigativo. Un hilo conductor de todos los programas revisados se relaciona con el acervo básico del fundador de la PP, Seligman, y sus “pilares”. Entre otras semejanzas detectadas, casi invariablemente se abordan los antecedentes teóricos de la disciplina, se advierte un acento en la aplicabilidad práctica de lo aprendido y es frecuente el empleo de anglicismos para denominar los temas. Por otro lado, las diferencias comprenden las siguientes orientaciones: hacia la transformación personal de estudiante, intervención o liderazgo interpersonal, promoción de cambios en las organizaciones, investigación. Las asignaturas o temas más peculiares son: “*engagement...*”, “*mindfulness*”, “*coaching* positivo”, “la persona autotélica”. No se localizó evidencia de que algún programa académico fuera acreditado por el Padrón del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2012).

En conclusión, los resultados del *benchmarking* funcional posibilitaron la construcción de un panorama preliminar de la oferta formativa en la PP de la actualidad, cuyos pros y contras se revisan a continuación.

### **Discusión y perspectivas**

Con base en el examen efectuado, –aun cuando subsiste la dificultad para realizar un cotejo preciso entre los elementos de análisis (categorías y atributos comparados) debido a las diferencias en nombres y objetivos de los programas formativos, el grado de profundización y detalle disponibles, la terminología y unidades de medida empleadas–, el discernimiento apuntó a varios aspectos positivos y otros cuestionamientos.

La faceta valiosa de la situación consiste en la entrada, una buena aceptación y una creciente divulgación de los acervos de la PP en México por parte de las diversas instituciones educativas: se trata de una disciplina novedosa, en evolución y orientada a la mejora de la calidad de vida de las personas. Existe una variedad de opciones formativas, accesibles en cuanto a sus modalidades, perfil de ingreso, duración, horarios, donde se destaca la oportunidad de aprender a distancia. Además, se crean otros espacios afines (Foros), inclusive, con la participación de los gurús en la materia, lo cual populariza y democratiza la oferta y acceso para aprender. Otro aspecto se refiere a la creación de un nuevo postgrado en el mundo (Liderazgo Positivo).

Por otro lado, se advierte como pendiente el formalizar los programas educativos de postgrado, cumpliendo, por ejemplo, con los requerimientos de la SEP (e.g., Acuerdo #279, RVOE) o aspirando a acreditaciones (e.g., PNPC). Asimismo, una mayor afinación de los procesos de graduación/certificación (perfil de egreso) o revisión de costos de inversión (quizá considerando la responsabilidad social en cuanto a la oferta parcialmente gratuita o becas) favorecerían a incrementar la calidad, la confianza y la atracción de las oportunidades formativas en la PP. Respecto al diseño programático y los contenidos, el estado del arte o los bagajes bibliográfico-prácticos acumulados en la materia a nivel internacional proveen mucho más material teórico y aparato instrumental, pendiente de integrarse y enriquecer los temarios y planes de estudio, lo cual podría coadyuvar a adaptar los programas a las necesidades particulares de aspirantes (también en la parte de la terminología adecuada al español).

En suma, el análisis apunta a un nicho formativo en México que hoy en día parece suscitar un interés creciente, tanto de parte de las instituciones educativas ofertantes como del potencial público consumidor de los productos en la PP; proceso, donde las áreas de oportunidad y brechas, eventualmente, serían atendidas y cerradas y los puntos fuertes, potenciados y mejorados. Se considera que dicha tendencia comprende una paulatina “tropicalización” o “glocalización” de la oferta educativa en la PP para continuar ajustándose a los contextos nacionales.

## **Conclusiones**

En quintaesencia, la utilización del *benchmarking* funcional respecto a la oferta educativa en la Psicología Positiva facilitó revelar tanto denominadores en común, como algunas peculiaridades. Asimismo, se advirtieron tanto logros como problemáticas, que forman parte de la “glocalización” de la disciplina, o bien, su adecuación a los contextos histórico-temporales particulares de México y en conexión con la los acervos mundiales en la materia.

Se concluye que el campo de la formación propiamente universitaria en la Psicología Positiva todavía se aprecia como emergente, es susceptible a adecuaciones y trabajo de optimización, a la vez que constituye una tendencia significativa y promisoría en el país. Por lo anterior, se recomendaría replicar el estudio con el uso de la herramienta del *benchmarking* funcional a mediano plazo y con la consideración de la oferta educativa actualizada; información potencialmente útil para las y los aspirantes a cursar dichos programas, los equipos de diseño curricular y de la gestión sobre la planeación educativa.

## Figuras

### Figura 1

#### Categorías de comparación

#	Categoría / Indicadores o atributos
1	Tipo de Institución educativa: universidad, instituto, otro
2	Localidad: presencia en la república Mexicana
3	Fuente / Página web
4	Nivel: Postgrado (especialidad, maestría, doctorado); Grado (licenciatura), Otro (diplomado, curso, taller, certificación; asignatura)
5	Título / Nombre del Programa académico
6	Año de inicio del programa (empezó a ofertarse desde...)
7	Dirigido a...
8	Información general / Presentación
9	Objetivo general
10	Perfil de ingreso
11	Perfil de egreso
12	Duración (horas, módulos, semestres, otro)
13	Horario / Turno
14	Número de materias (temas, módulos, otro)
15	Modalidad: presencial, semipresencial/mixta, a distancia/online
16	Pertenece al Padrón Nacional de CONACYT (PNPC): sí, no, en proceso, otro
17	Enfoque y/o acentuación
18	Costo / Inversión
19	Proceso de inscripción / Requisitos
20	Comentarios / observaciones
21	Impartido por... / Contacto que coordina...
22	Contenidos / Plan de estudios / Temario

**Figura 2**

Oferta educativa en Psicología Positiva

#	Centro escolar	Consúltese	Nombre del programa académico	Nivel / Tipo de formación
1.1	Universidad Iberoamericana (UIA Saltillo)	Ibero Saltillo (s.f.)	Psicología Positiva	Curso
1.2	Universidad Iberoamericana (UIA Monterrey)	Ibero Monterrey (s.f.)	Psicología Positiva	Diplomado (como parte de Educación continua)
2	Universidad de Monterrey (UDEM)	Universidad de Monterrey (2018)	Psicología positiva aplicada: creando bienestar y felicidad	Educación ejecutiva y Continua. Curso-taller
3	Universidad de las Américas (UDLA)	Universidad de las Américas (2014)	Psicología Positiva	Diplomado. Opción: <i>Cursos de actualización.</i>
4	Transpersonal Instituto Universitario	Transpersonal Instituto Universitario (s.f.)	Felicidad y Psicología Positiva	Maestría
5	División de Extensión Universitaria (DEU) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM	Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (2016)	Psicología Positiva	Diplomado
6	Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)	Universidad del Valle de Atemajac (2018)	Psicología positiva, la ciencia del bienestar	Curso-Taller
7.1	Universidad TecMilenio / Instituto de Ciencias de la Felicidad (ICF); varias sedes	Universia (s.f.a, s.f.b, s.f.c); Universidad TecMilenio, Instituto de Ciencias de la Felicidad (2014a, 2014b)	Certificado de Psicología Positiva. Certificado en Fundamentos de la Psicología Positiva. Certificado en Organizaciones Positivas.	Grado/ Certificado. Curso de Certificación
7.2	Universidad TecMilenio (varias sedes)	Universia (s.f.d); Universidad TecMilenio (2018a, 2018b)	Liderazgo Positivo	Maestría

**Referencias**

Ben-Shahar, T. (2013). *La búsqueda de la felicidad*. D.F.: ALIENTA.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2012). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado de [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php)

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, España: Kairós.

DocPlayer.es. (2018). *Escuelas autorizadas para ofertar servicios educativos de nivel superior superior*. Recuperado de <http://docplayer.es/17341599->

Escuelas-autorizadas-para-ofertar-servicios-educativos-de-nivel-  
superior-superior.html

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *8° Diplomado Psicología Positiva*. Recuperado de <http://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/psicologia/item/psicologia-positiva>

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 23-41.

Ibero Monterrey. (2016). *Psicología Positiva*. Recuperado de <http://iberomty.mx/index.php/diplomados/humanidades/diplomado-en-psicologia-positiva>

Ibero Saltillo. (s.f.). *Curso de Psicología Positiva*. Recuperado de <http://www.iberosaltillo.edu.mx/upload/daa31477-7cbf-4eaf-8110-563411653ba0-Psicolog%C3%ADa%20Positiva.pdf>

Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV(1), 43-56.

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona, España: Urano.

Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Ediciones B.

Sirvoes.sep.gob.mx (s.f.). *Reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior*. Recuperado de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas>

Spendolini, M. J. (1994). *Benchmarking*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Transpersonal Instituto Universitario. (s.f.). *Maestría en Felicidad y Psicología Positiva*. Recuperado de <http://transpersonal.com.mx/maestria-en-felicidad-y-psicologia-positiva/>

Universia. (s.f.a). *Certificado en Fundamentos de la Psicología Positiva*. Recuperado de

<http://www.universia.net.mx/estudios/tec%20milenio/certificado-fundamentos-psicologia-positiva/st/257829>

\_\_\_\_\_ (s.f.b). *Certificado en Organizaciones Positivas*. Recuperado de <http://www.universia.net.mx/estudios/tec%20milenio/certificado-organizaciones-positivas/st/257825>

\_\_\_\_\_ (s.f.c). *Curso de Certificación de Psicología Positiva*. Recuperado de <http://www.universia.net.mx/estudios/tec%20milenio/curso-certificacion-psicologia-positiva/st/252342>

\_\_\_\_\_ (s.f.d). *Maestría en Liderazgo Positivo*. Recuperado de <http://www.universia.net.mx/estudios/tec%20milenio/maestria-liderazgo-positivo/st/258771>

Universidad de Guadalajara. (2016). *El benchmarking como instrumento para la comparación y mejora de la calidad de programas educativos*. Guadalajara: Autor. Recuperado de <http://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/benchmarking.pdf>

Universidad de las Américas. (2014). *Diplomado en Psicología Positiva*. Recuperado de <https://www.udlacdmx.mx/ver2/index.php/egresados/cursos-y-diplomados/59-oferta-educativa/educacion-continua/diplomados-en-psicologia/diplomado-en-psicologia-positiva.html>

Universidad de Monterrey. (2018). *Psicología Positiva aplicada: creando bienestar y felicidad*. Recuperado de <http://www.udem.edu.mx/Esp/Educacion-Continua/Pages/2017/psicologia-positiva-aplicada-creando-bienestar-y-felicidad.aspx>

Universidad del Valle de Atemajac. (2018). *Curso-Taller Psicología positiva, la ciencia del bienestar*. Recuperado de <http://www.univa.mx/sedes/guadalajara/oferta-academica/diplomados->

talleres-y-cursos/ciencias-de-la-salud/curso-taller-psicologia-positiva-la-cienciadel-bienestar

Universidad TecMilenio. (2018a). *Instituto de Ciencias de la Felicidad – Maestrías*. Recuperado de <http://tecmilenio.mx/es/icf-maestrias>

\_\_\_\_\_ (2018b). *Oferta educativa. ¿Por qué esta maestría?* Recuperado de <http://tecmilenio.mx/es/posgrado/maestria-liderazgo-positivo>  
<http://tecmilenio.mx/es/posgrado/maestria-liderazgo-positivo;%20http://tecmilenio.mx/es/icf-maestrias>

\_\_\_\_\_ (2018c). *V Foro Internacional de Ciencias de la Felicidad*. Recuperado de <http://tecmilenio.mx/es/foro-2017> , <http://tecmilenio.mx/es/forum-2017>

Universidad TecMilenio, Instituto de Ciencias de la Felicidad. (2014a). *Maestría de Liderazgo Positivo*. Recuperado de <http://cienciasdelafelicidad.mx/maestrias/en-liderazgo-positivo>

\_\_\_\_\_ (2014b). *Psicología Positiva para tu bienestar*. Recuperado de <http://cienciasdelafelicidad.mx/>

## **EXPECTATIVAS PUESTAS EN LA FORMACIÓN DEL POSGRADO: LOS PROFESORES EN FORMACIÓN**

**MARCELA CECILIA GARCÍA MEDINA  
MANUEL RAMÍREZ ZARAGOZA  
PRISCILA MARÍA MONGE URQUIJO**  
Centro Regional de Formación Profesional

### **La situación y formación del posgrado para los profesores. Elementos introdutorios**

En México, cuando se habla de posgrado se hace alusión a una formación posterior a la inicial, bajo un proceso de formación académico se busca especializar en áreas del conocimiento. Dicho proceso de formación académica, es reconocido y desarrollado por Instituciones de Educación Superior (IES) acreditadas por la Secretaria de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación de la Subsecretaria de Educación Superior (SES); La SES a través de su Ley General, de forma específica en el artículo 5 menciona que "...se atenderán las prioridades nacionales, regionales y estatales... a partir de los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura..." (DOF-texto vigente, 1978).

Lo anterior parece indicar la creación de sistemas educativos que den respuesta a las demandas generadas desde el contexto social en materia de tecnología, industria y educación (Moriel y Najera, 1996; Aguirre, 1989, en Páez 2002); bajo este tenor se considera la generación de sistemas que vayan más allá de la formación de perfiles profesionales, que de manera genérica

cuentan con un cúmulo de competencias que permiten resolver ciertas situaciones, sistemas de formación que acrediten al profesionalista en conocimientos específicos o avanzados de un contexto determinado, formación en posgrado.

En un inicio la formación en posgrado para el país, surge de la estructura de sistemas consolidados para este nivel educativo, como lo son el Europeo y Norte Americano (Santamaría, 1995). Sin embargo, al paso del tiempo, las exigencias y necesidades fueron creciendo, las estrategias de análisis o interpretación se descontextualizaban de las situaciones nacionales, reflejando la necesidad de construir un sistema de formación en posgrado apegado a las condiciones que la nación demandaba.

Por lo anterior, la Universidad Autónoma de México (UNAM) en 1945 reconoce el concepto y función del posgrado para el país a través de su Ley Orgánica (Moriel y Nájera, 1996). Lo que ocasiona que las IES conformen programas de posgrado que atiendan a la formación docente, investigación y producción científica de calidad; a través de sus niveles de especialidad, maestría, doctorado y posdoctoral.

Para el caso de México, los programas de posgrado se dividen según su objetivo de formación con orientación profesional y posgrado con orientación a la investigación; los primeros buscan formación amplia y sólida sobre un campo del conocimiento para el ejercicio profesional, mientras el segundo permite al estudiante ingresar al mundo de la generación y difusión del conocimiento mediante procesos de investigación científica (PNPC, 2011). No podríamos decir que uno es mejor que el otro, se aprecia que cada uno busca objetivos distintos de incidencia profesional, así como de intervención y solución de situaciones.

Sin importar el tipo de posgrado, para el caso del ámbito educativo la oferta de programas académicos ha crecido de manera acelerada en el país durante los últimos años (Casillas, 2016). Lo anterior, lleva a reflexionar sobre los motivos que desde la parte profesional, en este caso de actores educativos, se generan para el estudio de posgrados en educación; es decir, resultaría interesante

indagar porque un docente, director, administrativo educativo o estudiante decide formarse en un posgrado orientado a la educación, considerando que en los últimos años con la Reforma Educativa del 2013, los grados académicos no aseguran una estabilidad laboral/económica en el sistema educativo.

Con apego a lo que los teóricos (Donoso, 1999; Montes, 2008; Estévez, 2009) establecen sobre la formación de calidad en los posgrado, se aprecia como la decisión de estudiar un posgrado se base en cuestiones de continuidad de formación, fortalecimiento a un perfil profesional y acreditación del contexto; sin embargo, desde la visión del profesor/docente que ha decidió estudiar un programa de posgrado ¿Cuáles serán las expectativas que lo llevan a iniciar un proceso de formación?, bajo un contexto donde el grado académico no distingue, donde un proceso de formación no le permite salir mejor evaluado, no le da un reconocimiento de idoneidad para la docencia y más aún no le permite obtener un puesto de mayor jerarquía dentro del sistema educativo.

Con base en los planteamientos anteriores surge el objetivo de investigación de la presente propuesta, el cual consiste en analizar las expectativas profesionales del profesor de educación básica al iniciar su formación de posgrado, dentro de un programa con orientación profesional.

### **Proceso para el estudio de las expectativas del profesor en los posgrados. Elementos metodológicos**

De corte cualitativo es el enfoque que enmarca el presente estudio; debido a que se buscaba la interpretación del discurso del informante para la apreciación de la realidad (Denman y Haro, 2002), con el objetivo de construir la proyección profesional del profesor/docente que aspira a una formación en posgrado. Se acompaña de una investigación interpretativa, debido a que se busca obtener la realidad construida del informante a través de su comprensión (Mc Millan y Schumacher, 2005). El proceso de trabajo se diseño bajo la estructura de estudio de caso, al considerar que el escenario, procesos y sujetos fungen como unidad educativa que proporciona información útil y de relevancia (Salking, 1998) para el seguimiento de procesos de formación en posgrado.

La técnica empleada fue la composición, caracterizada por recopilar el discurso del informante mediante formato libre (Gento, 2004), lo que permite el acopio de las apreciaciones del objeto estudiado; la técnica se trabajó mediante guía de tópico, instrumento que soporta y guía el discurso del informante (Bonilla y Rodríguez, 2002), para este caso el tópico giró entorno a las expectativas profesionales a las que se aspiran al culminar el proceso de formación en posgrado.

La selección de los informantes se hizo mediante el criterio de caso homogéneo debido a que los informantes compartían la misma experiencia (Hernández, 2014) de formación y profesión previa al posgrado; además de reunir las siguientes características: (a) Haber pasado los filtros de selección impuestos por el programa de posgrado, (b) Estar inscrito de manera oficial al programa de posgrado, (c) Estuvieran activos en el sistema educativo, frente a grupo o bajo alguna función administrativa, (d) Contar con al menos un año de experiencia frente a grupo, y (e) No haber realizado algún programa de posgrado anterior, al que actualmente estaban inscritos. Cabe resaltar que el contexto que enmarca al estudio es un programa de posgrado, maestría, de tipo profesionalizante ofertado en un centro de formación profesional público ubicado en un estado al norte del país; que si bien, no cuenta con acreditación CONACyT, si con acreditación de la Secretaría de Educación.

La forma de procesar la información fue mediante el análisis de discurso, el cual permite etiquetar, agregar y desagregar información selectiva para la interpretación del objeto de estudio (Sayago, 2014); a partir de la categorización y recurrencia de la misma hasta la saturación del dato; proceso de análisis que nos indica cuando finaliza el trabajo de análisis desde el discurso (Hernández, 2014). La presentación de los datos se hará mediante la presentación de la categoría (discurso del informante), la teoría y apreciación de los investigadores, es decir, mediante la triangulación de información.

### **Expectativas del profesorado ante la formación de posgrado. Elementos para el análisis y discusión**

La presentación de datos se realiza mediante la categorización de los mismos, en donde se muestran las apreciaciones de los informantes con respecto a la proyección de su formación en situaciones profesionales futuras; se parte del tópico expuesto para la recopilación del discurso, y en posterior se colocan los testimonios para la identificación de hallazgos.

Cuando se expuso el tópico “¿Cómo se proyecta profesionalmente una vez culminado el programa de formación de la maestría?”, la recurrencia del discurso (seleccionadas por saturación) se agrupó en tres dimensiones generales: 1) Mejora en la práctica profesional, 2) Estatus profesional y 3) Estrategias de mejora.

La primera de las dimensiones corresponde a la *mejora de la práctica profesional*, dicha dimensión refleja la percepción del estudiante al ingresar a un programa de posgrado por considerar que el mismo proporcionará mejoras en su situación profesional, sobre todo en lo referente a su quehacer, como se aprecia en la Tabla 1, el estudiante de posgrado visualiza que mediante su proceso de formación será un mejor elemento dentro de la institución educativa, desde el trabajo realizado dentro del aula como docente o bien, desde la función directiva.

De alguna manera el echo de que el estudiante aprecia que la formación del posgrado le dará insumos suficientes para mejorar su ejercicio profesional no se despega de la realidad; como lo menciona Rico, De Buen y Ruíz (2016) en sus estudios, el posgrado se concebido como la formación que permite mejorar los niveles de productividad y eficacia dentro de contextos determinado. Dicha situación se traspola a la formación de posgrado en educación, sobre todo, debido a que se aprecia que al iniciar una formación posterior a la inicial, el docente, en este caso, reforzará su perfil y aumentara en competencias, mismas que le permitirán afrontar y resolver situaciones dentro de contexto.

**Tabla 1**

*Dimensión: Mejora en la práctica profesional*

<b>Categoría</b>	<b>Testimonio</b>
<b>Preparación para el quehacer docente</b>	“...Como una maestra preparada profesionalmente para contribuir a la formación docente de los maestros...” Estudiante 1
	“Como un docente que pueda desempeñar un buen papel en cualquier puesto educativo...” Estudiante 11
<b>Fortalecimiento ante la función directiva</b>	“...Como directivo fortalecido como habilidades y dominio de estrategias y contenidos que me permitan realizar eficazmente mi función...” Estudiante 3
	“...Como un líder educativo que pueda apoyar a la educación...” Estudiante 4
	“...Como un directivo competente para saber manejar una institución, o poderme desempeñar en la función...” Estudiante 5

Bajo la apreciación anterior, se identifica como hallazgo que, desde la apreciación del estudiante de posgrado, una expectativa puesta en la formación es mejorar su perfil como profesionalista.

La segunda de las dimensiones consideradas en el análisis es *estatus profesional*, en esta dimensión se identifica como categoría de análisis principal la superación profesional, esta considerada como el prestigio y reconocimiento del profesionalista entre sus pares, por la obtención de un grado académico mayor; como se muestra en la Tabla 2, en los testimonios de los informantes se aprecia como la obtención de un grado les permite una superación profesional con base en la mejora de conocimiento, aspecto reflejado sobre todo en el crecimiento profesional.

Tabla 2

*Dimensión: Estatus profesional*

<b>Categoría</b>	<b>Testimonio</b>
	“...A nivel de liderazgo personal, profesional y académico suficiente para realizar proyectos de cambio...” Estudiante 6
<b>Superación profesional</b>	“... Como un líder educativo que aporte a la mejora, que genere y difunda información valiosa para la educación...” Estudiante 8
	“Capacitado con conocimientos sólidos, habilidades y actitudes favorables para el desempeñar un cargo laboral apropiado...” Estudiante 9

Con base en los datos de la dimensión estatus profesional, se identifica como hallazgo que la obtención de un grado académico le da credibilidad y solvencia a un profesor dentro del ámbito profesional, y esto a su vez le permite ejercer su función con seguridad ya que sus pares confían en las acciones, estrategias o procedimientos que han decidido emprender; como lo refiere Medina (2008) el estatus profesional da cobijo a la labor profesional en los contextos educativos, debido a que permite certidumbres sobre la práctica del actor educativo.

La última de las dimensiones, *estrategia de mejora*, comprende un cúmulo de testimonios que reflejan “los deseos” del estudiante de posgrado (Ver Tabla 3), aspecto curioso debido a que van más allá de la expectativa de formación de calidad impuesta por las instancias acreditadas de posgrados, ya que refieren la necesidad de formarse para intervención y solución de problemas, pero considerando el trabajo en colaborativo. Lo anterior indica, que el profesionista de alguna manera busca una formación que le permita resolver, pero no desde su propio quehacer, como docente y/o directivo, si no integrando elementos del contexto y comunidad escolar.

**Tabla 3**

*Dimensión: Estrategia de mejora*

<b>Categoría</b>	<b>Testimonio</b>
<b>Trabajo en comunidad/ colaboración</b>	“...Como un docente preparado para poder motivar y guiar a mis compañeros...” Estudiante 7  “...Para desarrollarme de manera personal, adquiriendo experiencias diversas a partir del trabajo colegiado...” Estudiante 11
<b>Intervención desde la innovación</b>	“...Una formación que de tal forma logre impactar en el logro significativo de aprendizaje de los alumnos...” Estudiante 12  “...Un crecimiento que permita engrandecer que en la labor en la actualidad desarrollo, pero además abrir otra línea de trabajo como un profesionalista mejor...” Estudiante 10

Habría que considerar que a pesar de que las estrategias de mejora, desde las apreciaciones de los informantes, buscan el impacto de una mejora en las condiciones profesionales y de intervención por parte del estudiante de posgrado; los mismos programas de posgrado sesgan a dos vertientes en su formación, la primera en asuntos de investigación y la segunda, en mejorar de lo que ya hacen (Casillas, 2016).

### **Formación y expectativas del posgrado en el ámbito educativo. Conclusiones al momento**

Al considerar las tres dimensiones de análisis se concluye que las expectativas profesionales del docente al ingresar al posgrado giran entorno a la mejora de su práctica profesional con respecto al diseño de propuesta de intervención que puedan generar en su campo de acción; no contrarresta la importancia que le dan a la acreditación de sus pares por el estatus que les da el mismo grado académico, pero si dejan ver que la formación de los posgrados ha demeritado

en su trayectoria profesional y estabilidad laboral/económica, por ello, deciden estudiar un posgrado esperando hacer de relevancia el trabajo que produzcan a partir de la formación que se les da.

Con base en lo anterior habría que reflexionar, si las expectativas de los estudiantes de posgrado van más allá del reconocimiento impuesto por un grado académico, de la aceptación o acreditación de sus pares por “saber más” y de la misma “mejora” en condiciones de prácticas profesionales.

Pongamos en la mesa la discusión del ¿Por qué el posgrado no considera las necesidades del estudiante a formarse? ¿Por qué no ir más allá de la instancia acreditadora de un currículo o de procesos?, ¿Por qué no diseñar programas de posgrado basados sólo en estrategias de mejora?. No se tiene la respuesta aún de cómo mejorar la formación en posgrado, quizá la solución este en diseñar nuevos criterios de calidad basados en la transformación que sus egresados puedan dar al contexto al que ingresan laboralmente, o quizá tendríamos que dejar de pensar en el posgrado como una instancia que acredita una profesión, y comenzar a pensar en un posgrado que solucione problemáticas o diseñe propuestas de intervención sobre situaciones reales, en tiempos inmediatos.

## **Referencias**

Casillas, J. (2016). *Los estudios de posgrado, elementos esenciales para la superación de la educación superior*. Disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1604.pdf>

Denma, C. y Haro, J. (2002). *Por los rincones. Antología de investigación cualitativa social*. México: COLSON.

Diario Oficial de la Federación, DOF. (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior, texto vigente*. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_coord\\_educ\\_superior.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf)

- Donoso, R. (1999). *Mitos y educación: el impacto de la globalización en la educación en America Latina*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Estévez, E. (2009). Evaluación y responsabilidad social: las Instituciones de educación superior ante las necesidades de la calidad. En *La evaluación en las instituciones de educación superior de Sonora: Diagnóstico y propuesta de Innovación*, Estéves, E. (coord.), pp. 35-55. México: CONACyT.
- Gento, S. (2004). *Guía Práctica para la investigación educativa*. España: Sanz y Torres editorial.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevista: su análisis mediante la teoría fundamentada. En *Revista Cuestiones Pedagógicas* (23), 14, pp.187-210.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. México: Pearson.
- Montes, M. (2008). Modelo teórico metodológico para la evaluación de la calidad del departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora. En *Memorias del 4° congreso internacional de Educación ITSON 2008*. México: ITSON.
- Páez, R. (2002). Notas para un estudio de Posgrado en Educación. En *Seminario de Curso Contexto en Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora*. México: UNISON.
- Programa Nacional de Posgrado de Calidad, PNPC. (2011). *Glosario de Términos del PNPC*. Disponible en: [http://dsia.uv.mx/sipo/Material\\_apoyo/Glosario\\_Escolarizada.pdf](http://dsia.uv.mx/sipo/Material_apoyo/Glosario_Escolarizada.pdf)
- Rico, A.; De Buen, O. y Ruíz, T. (2016). *Algunas reflexiones sobre los estudios de posgrado en el sistema educativo nacional*. Disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1833.pdf>
- Salking, N. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

*Expectativas puestas en la formación del posgrado:  
los profesores en formación*

Santamaría, R. (1995). *Los desafíos del posgrado en América Latina*. México: Colecciones UDUAL.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En *Revista Cinta de Moebius* (42), 2014, pp.1-10.

# **ESTIMACIÓN DEL POSIBLE IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS NUEVAS ESTRUCTURAS OCUPACIONALES DE LA REFORMA EN LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES EN MÉXICO**

**GONZALO GONZÁLEZ OSORIO**  
Universidad Pedagógica Veracruzana

## **Introducción**

Cada año, las secretarías de educación de las entidades federativas justificaban y gestionaban ante la SEP y la Secretaría de Finanzas o su similar estatal, las nuevas necesidades de personal para las escuelas públicas de Educación Básica. La justificación de esos recursos era producto de una planeación educativa (Prawda, 1984) llevada a cabo a través de un proceso denominado Programación Detallada de Servicios Educativos (PRODET) y sus resultados eran requisito indispensable para su autorización presupuestal.

Al inicio de la administración estatal 2011-2016, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) realizaba la PRODET y el resultado era un documento con el detalle del personal faltante por escuela. Sin embargo, dicho proceso se realizaba a través de actividades que en su mayoría eran manuales y con apoyo básico de la computadora, con criterios parciales sin soporte documental y con referentes normativos obsoletos (González, 2012) o por usos y costumbres.

Con la Reforma Educativa del 2013, la organización escolar se convirtió un requisito indispensable para coadyuvar al máximo logro del aprendizaje de los

educandos, razón por la cual la estructura ocupacional de las escuelas públicas de Educación Básica debería contribuir a la calidad educativa.

Por tal motivo, en el mes de junio del 2014, la SEP informó a Veracruz que ya no destinaría recursos presupuestales para la creación de nuevas plazas, hasta en tanto no se optimizara la distribución de los recursos humanos existentes y dio a conocer la primera versión de las Nuevas Estructuras Ocupacionales (NEO) para Educación Básica (Del Val, 2014), esto es, el personal óptimo que debe laborar en cada escuela con base a su matrícula.

La planeación educativa se convirtió en un elemento fundamental para conocer la situación en que se encontraban los servicios educativos en Veracruz de cada nivel y modalidad, por lo que las actividades de ese tipo que se llevaban a cabo en la entidad, entre ellas la PRODET, requerían adaptarse a las exigencias que establece la Reforma Educativa en la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013, p. 26).

Sin embargo, Veracruz no contaba con un proceso eficiente que permitiera identificar dicha información de manera ágil y oportuna, cuyos resultados impactaran favorablemente en su gestión educativa y contribuyeran a la optimización de la plantilla de personal de los planteles y del presupuesto destinado para ese propósito.

Ante la urgente necesidad de que las acciones de planeación educativa de la SEV respondieran a las exigencias de estos cambios tan importantes, se llevó a cabo un programa de cambio organizacional a la PRODET que duró tres años y se evaluaron los resultados del nuevo proceso de conformidad a lo establecido en la Reforma.

Dichos resultados permitieron conocer, con base a la última versión 2015 de las NEO, tanto el superávit docente existente en el ciclo escolar 2015-2016 en Preescolar, Primaria y Secundaria, como el posible impacto de las necesidades que se generarían si se aplicaran las nuevas funciones directivas y docentes en las escuelas de Veracruz, las cuales favorecerían la disminución del superávit docente existente o el déficit de personal que habría para ocupar esas nuevas funciones.

Sin embargo, a la fecha la SEP no ha dado a conocer, como resultado de un proceso de planeación eficiente, el posible impacto de la implementación de las

NEO en el país, los criterios administrativos para la asignación de dichas funciones ni los perfiles académicos correspondientes.

Ante esta situación, las instituciones formadoras de docentes requieren de investigaciones y ejercicios prospectivos que coadyuven a la planeación de su oferta educativa en los ámbitos local, regional y nacional, tal y como lo establece el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en las directrices para mejorar la formación de los docentes (INEE, 2015, p.24).

Por lo anterior, la finalidad del presente trabajo fue estimar las nuevas funciones directivas y docentes de las escuelas públicas del país por entidad federativa, en las diversas modalidades de Preescolar, Primaria y Secundaria, así como su posible impacto en la oferta educativa de las instituciones formadoras de docentes en México.

Aunque la SEP no ha dado a conocer los criterios ni los periodos de asignación de esas nuevas funciones en cada nivel y modalidad educativa, la presente investigación es importante ya que las instituciones formadoras de docentes deben contar con diagnósticos oportunos y acertados para conocer la posible magnitud de la demanda de nuevos programas orientados a la formación docente, la adecuación del currículo y consolidación de sus cuerpos académicos (INEE, 2015, p.18).

## **Desarrollo**

### ***Materiales y método***

En primer lugar, se seleccionaron cuatro criterios básicos para justificar la estimación de las nuevas funciones directivas y docentes en México por entidad federativa con base en los resultados obtenidos previamente para Veracruz. Dichos criterios se detallan a continuación:

1. La representación porcentual promedio de población escolar en escuelas públicas, con relación a la población total de cada entidad federativa, es semejante en cada nivel-modalidad en Preescolar, Primaria y Secundaria, de conformidad a las cifras presentadas por el INEGI en su Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015).
2. Los resultados obtenidos para cada nueva función directiva y docente de Preescolar, Primaria y Secundaria pública en Veracruz, se obtuvieron a través de un análisis detallado por escuela, con información de la estadística

de inicio de cursos 2015-2016, a través de un proceso detallado y depurado de 2014 a 2016.

3. La información utilizada para la estimación de las nuevas funciones, fue tomada de la Serie Histórica y Pronóstico del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP (SEP, 2018), específicamente los datos de docentes, matrícula y grupos de los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016.
4. Veracruz se encuentra entre las entidades federativas con mayor matrícula en el país: entre las cinco primeras en Preescolar, las seis primeras en Primaria, las siete primeras en Secundaria General, las tres primeras en Secundaria Técnica y el primer lugar en Telesecundaria.

En segundo lugar, se estimaron las nuevas funciones directivas y docentes por entidad federativa, así como el estatus de superávit o déficit de plazas docentes que se generaría si se implementaran las NEO, a través de las siguientes actividades generales:

1. En el estudio detallado de Veracruz, se identificaron las cifras totales de plazas calculadas para cada nueva función directiva y docente de cada nivel-modalidad, así como la cantidad de plazas docentes “ideales” que con base en las NEO deberían existir en la entidad federativa para el ciclo escolar 2015-2016.
2. Se estimaron las plazas docentes “ideales” totales de cada entidad federativa del país, en proporción a los datos identificados previamente de los docentes “ideales” calculados en cada nivel-modalidad para Veracruz, tomando como base el total de docentes oficializados a la SEP en la estadística 2015-2016 para cada entidad federativa.
3. Con las cifras calculadas previamente para Veracruz, se estimaron las nuevas funciones para las otras entidades federativas en cada nivel-modalidad, considerando su matrícula escolar oficializada a la SEP para el ciclo escolar 2015-2016.
4. Se determinó el total de plazas docentes óptimas que deberían existir en cada entidad federativa, sumando el total de plazas docentes “ideales” más el total de nuevas funciones directivas y docentes estimadas.
5. Se determinó el estatus de superávit o déficit docente en cada nivel nivel-modalidad para cada entidad federativa, con base a las plazas docentes reportadas en el ciclo escolar 2015-2016, menos el total de plazas docentes óptimas que deberían existir.

Es importante mencionar que el estudio contempló exclusivamente los siguientes niveles educativos, sostenimientos, modalidades y nuevas funciones:

**Tabla 1**

*Niveles educativos, sostenimientos, modalidades y nuevas funciones*

		<b>Nivel Educativo</b>		
		<b>Preescolar</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>
<b>Modalidad</b>	–Estatal		–Estatal	–General Estatal
	–Federalizada		–Federalizada	–Técnica Estatal
	–Indígena		–Indígena	–TeleSecundaria Estatal
				–General Federalizada
				–Técnica Federalizada
				–TeleSecundaria Federalizada
<b>Nuevas Funciones</b>			–Subdirector de gestión	
	–Subdirector de gestión		–Subdirector Académico	–Subdirector de gestión (3)
	–Subdirector Académico		–Maestro Taller Lect. y Esc.	–Maestro de Aula de Medios (3)
	–Maestro de Inglés (1)		–Maestro de Inglés (1)	–Maestro Taller Lect. y Esc.
	–Maestro Educ. Física (2)		–Promotor de TIC (1)	
			–Maestro Educ. Física (2)	

(1) No aplica para Educación Indígena

(2) Solo aplica para Educación Indígena

(3) No aplica para TeleSecundaria

*Estimación del posible impacto de la implementación de las nuevas estructuras ocupacionales de la reforma en la oferta educativa de las instituciones formadoras de docentes en México*

## Resultados

El primer producto relevante del estudio fue la cantidad estimada de plazas de las nuevas funciones en cada entidad federativa, con base a los resultados obtenidos previamente en Veracruz. Las cifras fueron las siguientes:

**Tabla 2**

*Resultados preescolar*

<b>PREESCOLAR</b>					
<b>Nuevas Funciones</b>					
<b>Sostenimiento</b>	<b>Subdirector de Gestión</b>	<b>Subdirector Académico</b>	<b>Maestro de Inglés</b>	<b>Maestro de Educación Física</b>	<b>Total</b>
<b>Estatal</b>	1,465	86	58	0	<b>1,609</b>
<b>Federalizado</b>	2,188	38	132	0	<b>2,358</b>
<b>Indígena</b>	194	18	0	918	<b>1,130</b>
	<b>3,847</b>	<b>142</b>	<b>190</b>	<b>918</b>	<b>5,097</b>

**Tabla 3**

*Resultados primaria*

<b>PRIMARIA</b>							
<b>Nuevas Funciones</b>							
<b>Sostenimiento</b>	<b>Subdirector de Gestión</b>	<b>Subdirector Académico</b>	<b>Maestro Taller de Lect. y Esc.</b>	<b>Maestro de Inglés</b>	<b>Promotor de TIC</b>	<b>Maestro de Educ. Física</b>	<b>Total</b>
<b>Estatal</b>	8,375	4,827	14,949	2,107	13,654	0	<b>43,912</b>
<b>Federalizado</b>	24,128	11,205	51,338	4,742	33,821	0	<b>125,234</b>
<b>Indígena</b>	1,969	645	2,890	0	0	3,846	<b>9,350</b>
	<b>34,472</b>	<b>16,677</b>	<b>69,177</b>	<b>6,849</b>	<b>47,475</b>	<b>3,846</b>	<b>178,496</b>

**Tabla 4**

*Resultados secundaria*

<b>SECUNDARIA</b>					
<b>Sostenimiento</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Nuevas Funciones</b>			<b>Total</b>
		<b>Subdirector de Gestión</b>	<b>Maestro de Aula de Medios</b>	<b>Maestro Taller de Lect. y Esc.</b>	
<b>Estatal</b>	<b>General</b>	2,165	2,240	3,106	<b>7,511</b>
	<b>Técnica</b>	306	595	351	<b>1,252</b>
	<b>TeleSecundaria</b>	1,733			<b>1,733</b>
	<b>Suma</b>	<b>4,204</b>	<b>2,835</b>	<b>3,457</b>	<b>10,496</b>
<b>Federalizado</b>	<b>General</b>	3,241	3,671	3,619	<b>10,531</b>
	<b>Técnica</b>	2,764	4,353	3,731	<b>10,848</b>
	<b>TeleSecundaria</b>	1,962			<b>1,962</b>
	<b>Suma</b>	<b>7,967</b>	<b>8,024</b>	<b>7,350</b>	<b>23,341</b>
	<b>Total</b>	<b>12,171</b>	<b>10,859</b>	<b>10,807</b>	<b>33,837</b>

Como puede observarse en los cuadros anteriores, en el nivel de Preescolar se consideraron cuatro nuevas funciones, dos directivas y dos docentes. En la función de Subdirector de Gestión se concentró el 75.47% de las nuevas necesidades y el 46.26% de las plazas estimadas correspondieron al sostenimiento federalizado.

En el nivel de Primaria, se consideraron seis nuevas funciones, dos directivas y cuatro docentes, concentrándose el 38.75% de las necesidades en la función de Maestro de Taller de Lectura y Escritura y el 70.16% de las plazas correspondieron al sostenimiento federalizado.

Finalmente, en el nivel de Secundaria se consideraron tres nuevas funciones, una directiva y dos docentes, concentrando el 35.96% de las necesidades la función de Subdirector de Gestión y el 68.98% de las plazas correspondieron al

sostenimiento federalizado. Además, el 53.33% de las nuevas funciones pertenecieron a la modalidad de Secundaria general.

En su conjunto, los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria pública en todo México, generarían un estimado preliminar de 217'430 nuevas funciones.

El Maestro de Taller de Lectura y Escritura es la función que más se demandaría, representaría el 36.78% del total de las nuevas plazas. El Subdirector de Gestión ocuparía el segundo lugar con un total de 50'490 nuevas plazas en todo el país. El tercer lugar lo ocuparía el Promotor de TIC con un 21.83%. El resto de las nuevas necesidades se dividió entre el Subdirector Académico, el Maestro de Aula de Medios, el Maestro de Inglés y el Maestro de Educación Física.

Además, el estudio permitió estimar para cada entidad federativa, el superávit o déficit docente frente a grupo del ciclo escolar 2015-2016, como a continuación se detalla:

**Tabla 5**

*Superávit*

Nivel Educativo	Modalidad	Sostenimiento									Estatus
		Estatal			Federalizado			Indígena			
		En Aula	Ideales	Estatus	En Aula	Ideales	Estatus	En Aula	Ideales	Estatus	
Preescolar	General	38,097	28,002	+10,095	102,434	86,424	+16,010	18,314	17,302	+1,012	+27,117
Primaria		121,883	94,668	+27,215	317,561	277,874	+39,687	37,040	32,174	+4,866	+71,768
Secundaria	General	31,995	27,789	+4,206	55,276	62,285	-7,009				-2,803
	Técnica	4,026	2,745	+1,281	52,474	57,259	-4,785				-3,504
	TeleSecundaria	36,404	27,860	+8,544	35,731	31,790	+3,941				+12,485
		232,405	181,064	+51,341	563,476	515,632	+47,844	55,354	49,476	+5,878	+105,063

Las cifras anteriores representarían un estimado superávit generalizado en los tres sostenimientos: 51'341 plazas en el sostenimiento estatal, 47'844 en el sostenimiento federalizado y 5'878 en el sostenimiento indígena.

## **Conclusiones**

Los resultados anteriores permiten concluir que la posible implementación de las NEO en las escuelas públicas del país de los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, generarían una demanda estimada de 217'430 nuevas plazas, divididas en siete nuevas funciones:

1. Subdirector de Gestión 50,490 (23.22%)
2. Subdirector Académico 16,819 (7.73%)
3. Maestro de Inglés 7,039 (3.23%)
4. Maestro de Educación Física 4,764 (2.19%)
5. Maestro de Taller de Lectura y Escritura 79,984 (36.78%)
6. Promotor de TIC 47,475 (21.83%)
7. Maestro de Aula de Medios 10,859 (4.99%)

Estos datos indican, que las instituciones formadoras de docentes podrían incorporar a su oferta educativa programas para preparar a los posibles candidatos a ocupar estas nuevas necesidades.

Es importante mencionar que el universo de posibles candidatos se incrementaría a más de ochocientos mil en todo México, si concursarán un estimado de al menos cuatro aspirantes por cada nueva función.

En el nivel de Preescolar se requerirían 5'097 nuevas plazas. A nivel nacional el sostenimiento estatal generaría un total de 1'609 nuevas necesidades (31.55%), el sostenimiento federalizado 2'358 (46.27%) y el indígena 1,130 (22.17%).

En cuanto al nivel de Primaria, se requerirían 178'496 nuevas plazas. A nivel nacional el sostenimiento estatal generaría un total estimado de 43'912 nuevas necesidades (24.60%), el sostenimiento federalizado 125'234 (70.16%) y el indígena 9'350 (5.24%).

Finalmente, en Secundaria se requerirían 33'837 nuevas plazas. A nivel nacional, el sostenimiento estatal generaría un total aproximado de 10'496 nuevas necesidades (31.01%) y el sostenimiento federalizado 23'341 (68.98%).

Con los datos anteriores, puede observarse que las instituciones formadoras de docentes tienen un área de oportunidad para ampliar su oferta educativa, especialmente en las nuevas funciones de Maestro de Taller de Lectura y

Escritura, en la de Subdirector de Gestión y en el Promotor de TIC, que representan el 81.83% del total estimado.

Para el caso específico de Veracruz, en el nivel de Preescolar destaca la necesidad de plazas de Subdirector de Gestión, 102 en el sostenimiento estatal, 116 en el federalizado y 240 en indígena. En el nivel de Primaria destaca la necesidad de plazas de Maestro de Taller de Lectura y Escritura y de Promotor de TIC, 3'339 y 1'451 respectivamente en el sostenimiento estatal, así como 3'921 y 1'790 respectivamente en el federalizado. Además, la función de Subdirector tendría una demanda significativa, 890 en el sostenimiento estatal y 1'277 en el sostenimiento federalizado.

Debido a la complejidad en la distribución de los servicios educativos en todo el país, a las particularidades geográficas y de infraestructura educativa, a los aspectos sindicales y derechos laborales, a los acuerdos estatales, así como a la diversidad de combinaciones de la relación alumnos-maestro o alumnos-grupo en cada nivel-modalidad, aunado al manejo de los recursos docentes como plazas u horas, entre otros aspectos, se sugiere considerar las cifras estimadas un 20% a la baja, o sea, un total de 173'944 nuevas funciones de las NEO en todo México.

Finalmente, el estudio muestra la necesidad de que las entidades federativas realicen estudios detallados a nivel de escuela de los niveles considerados en el presente trabajo, con la finalidad de que sus instituciones formadoras de docentes puedan diseñar y ofertar programas que preparen a los posibles aspirantes a ocupar esas nuevas funciones en las zonas geográficas donde se requieran, especialmente a aquellas escuelas con docentes que no se justificarían frente grupo y que podrían aspirar a ocupar esas nuevas funciones, favoreciendo la optimización de recursos presupuestales destinados para ese rubro, tal y como lo establece la Reforma Educativa.

## **Referencias**

Del Val, E., *Oficio SPEP/0518/2014 del 30 de junio del 2014*, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, México.

González, G. y Alejo, J., *Documento técnico-normativo para la elaboración de la Programación Detallada*, Departamento de Programación de la

Subdirección de Planeación en la UPECE, Secretaría de Educación de Veracruz.

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, 2015, *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de Educación Básica*, p. 24.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015, Encuesta Intercensal 2015, sitio web <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>

Prawda, Juan, 1984, Teoría y praxis de la planeación educativa en México, México, Editorial Grijalbo, p. 23.

Secretaría de Educación Pública, 2013, *Ley General del Servicio Profesional Docente*, p.26

Secretaría de Educación Pública, 2018, *Serie Histórica y Pronóstico del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP*, sitio web <http://www.snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>

## **ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN DOCENTE**

**RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA**

**NORMA NAVA RAMÍREZ**

**MÓNICA GUTIÉRREZ DAMIÁN**

Benemérito Instituto Normal del Estado. Puebla, México.

### **Introducción**

El Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) del estado de Puebla, México actualmente oferta tres programas de maestría: Metodología en la Enseñanza del Inglés, Gestión Educativa con enfoque en Dirección de Instituciones Educativas y Docencia de la Educación Física.

Es en el año 2013 cuando la Maestría en Docencia en Educación Física matrícula a sus primeros alumnos, integrándose la primera generación 2013-2015 con diez egresados; posteriormente, la generación 2014-2016 contribuye con siete egresados; más adelante, la generación 2015-2017 de la cual egresan veintiún maestrantes. Actualmente, se encuentran matriculados diez estudiantes de la generación 2016-2018.

La malla curricular del programa se imparte con una modalidad escolarizada, contempla una organización de ocho módulos que se constituyen como unidades de enseñanza aprendizaje, así como con cuatro campos formativos: docencia, sociocultural, salud e investigación, esto con la finalidad de

establecer procesos interdisciplinarios entre ellos. Asimismo, los ocho módulos que se contemplan ayudan a fortalecer el perfil profesional de nuestros maestrantes, tal es el caso de las Habilidades Intelectuales Específicas y Competencia Docente, Corporeidad, Sistema Educativo Mexicano, Educación Física para la Salud, Análisis y Perspectivas Curriculares, Intervención Motriz para la Diversidad, Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física e Investigación y Fundamentos Teóricos.

### **Planteamiento del problema**

A cinco años de implementarse la MDEF, se hace inminente la actualización de contenidos, y parte de los requerimientos establecidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), consiste en contar con un diagnóstico real y pertinente que establezca elementos para cerrar las brechas existentes, así como las situaciones a mejorar en la educación. Al mismo tiempo, se observa que hasta el momento no hay evidencia de una evaluación de los programas ofertados y, en consecuencia, no existe un análisis que permita establecer las fortalezas y debilidades de nuestros programas, disminuyendo así las posibilidades de realizar las adecuaciones curriculares necesarias a través de las opiniones de los beneficiarios directos. Lo anterior, con el propósito de ofrecer a los docentes en el área de la Educación Física programas que contemplen contenidos acordes a las exigencias sociales y a los requerimientos de las actuales políticas educativas.

Por tanto, para iniciar con la actualización de contenidos de la MDEF es necesario revisar los resultados de la evaluación del desempeño docente en Educación Física de 307 profesores en servicio durante el ciclo escolar 2015-2016. Analizar dichos resultados es importante porque partimos del supuesto de que si la evaluación tiene como objetivo la medición de conocimientos y habilidades del docente, y si los resultados de esta evaluación resultan no ser satisfactorios, entonces existe un área de oportunidad para la Maestría en Docencia de la Educación Física y mediante su oferta educativa fortalecer las competencias profesionales de los docentes frente a grupo y contribuir en el logro de mejores resultados en su evaluación docente.

Las preguntas de investigación que permitieron proponer la actualización de la malla curricular, fueron las siguientes:

¿El Programa inicial de la Maestría en Docencia de la Educación Física plantea una perspectiva evolutiva enfocada a resolver problemas, más que como un planteamiento de respuestas que nunca fueron estudiadas, ni investigadas?

¿El Programa inicial de la Maestría en Docencia de la Educación Física, recoge de manera permanente las variables que inciden en el contexto institucional y en la práctica de los Profesores de la Educación Física?

¿El Programa inicial de la Maestría en Docencia de la Educación Física, está planteado más en términos hipotéticos por quienes lo llevan a cabo, que en términos de un producto que requiere revisiones continuas, reflexiones sobre la práctica profesional y enfrentamiento de problemas y dificultades, propias de la docencia y la profesionalización que promueve el posgrado?

### **Marco teórico**

Los argumentos que sustentan la actualización de la MDEF, se encuentran en el Foro Mundial sobre la Educación organizada por la UNESCO en el año 2015. Específicamente, en la Declaración de Incheon sobre la “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, hacia una nueva visión de la educación”. En ella se establece que:

*Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. (UNESCO, 2015).*

En educación superior y, por supuesto, en los programas de posgrado, se hace necesario emprender cambios, ajustes, actualizaciones e incluso transformaciones curriculares. Esto a fin de lograr una mejora continua al

interior de los centros educativos, con contenidos curriculares pertinentes, ajustados a una nueva base metodológica y que ofrezcan mejores oportunidades a los docentes en el desempeño de sus funciones frente a grupo.

Por tanto, dicha transformación curricular de la MDEF, debe partir de dos elementos sustantivos: 1) Transversalidad y verticalidad con un mejor alcance de los objetivos con ayuda de expertos; 2) Análisis del contexto donde está ubicado el Centro de Posgrados del BINE, considerando las externalidades provocadas por las reformas educativas y el nuevo modelo educativo.

Este trabajo, está basado metodológicamente en un diseño curricular, desde la Teoría curricular modular por objetos de transformación (TCMOT), el cual siguió un esquema para llegar a la conformación del objeto buscado.

Marco de Referencia. El cual fue construido, desde el análisis (diagnóstico) realizado para determinar de mejor manera la práctica profesional del educador físico y su ámbito de formación que ofrece el Centro de Posgrado.

Práctica Profesional. Para Díaz Barriga (1981) es el espacio en el cual se definen las prácticas de una profesión, el vínculo con la sociedad determinada y las condiciones socio-históricas que las inspiran. Por tal razón los módulos que conforman esta nueva oferta curricular.

Módulos (elección de objetos de transformación). En esta etapa se organizaron los contenidos en diferentes niveles de análisis, implicaciones y posibilidades desde una triple dimensión curricular: Psicológica, ya que subyacen en los programas de estudio concepciones de aprendizaje y de educación, a nivel epistemológica, por el problema de construir conocimiento científico en el posgrado y a nivel institucional, de acuerdo a los principios de pertinencia, calidad y desarrollo del conocimiento científico en el posgrado.

Elaboración de módulos. Desde el abordaje de los problemas de la realidad, la ruptura con el modelo de disciplinas o asignaturas y desde la organización lógica de los contenidos de aprendizaje que responde a las necesidades de la institución y de la sociedad.

Evaluación de todo el proceso. Se intentó evaluar todas las partes que integran el proceso de conformación del anterior y nuevo programa de estudios, sin embargo, con lo expuesto anteriormente, hubo algunos vacíos, en los cuales no operó el Programa que está liquidándose actualmente, pero que a partir de este “Nuevo Programa Curricular”, intenta evaluar todas las entradas, procesos y salidas en los que entre en funcionamiento nuestro Objeto de Transformación Curricular (OTC).

De la misma manera y siguiendo el modelo de investigación con una perspectiva evolutiva se partió de un diagnóstico, con un modelo de procesos y objetivos que nos llevaron a tener un producto concreto: Nuevo Programa Curricular para la MDEF.

El “problema eje” es la delimitación del “objeto de transformación”, el cual consiste en subrayar qué se desea conocer a cerca del problema y cuáles son las áreas en las que se desea intervenir. Dado el caso, el análisis se planteó específicamente en la actualización de los contenidos que se deberían abordar, y en el sistema modular a través del cual se entrelazaran las temáticas que se proponen en la actualización.

De acuerdo a Glazman y De Ibarrola (1978) las tres primeras etapas del modelo curricular, consisten en la determinación, operacionalización y estructuración de los objetivos curriculares para la construcción del nuevo Programa de Estudios. Es por ello, que hemos considerado, el siguiente objetivo general:

Actualizar el Programa Curricular de la Maestría en Docencia de la Educación Física, atendiendo la metodología de la teoría curricular modular por objetivos de transformación (TCMOT), con base en el Plan y Programas vigentes, en perspectiva de los nuevos escenarios que determinan la Educación Superior en el Estado de Puebla, a partir del proceso de evaluación para la promoción de los docentes en Educación Física.

Por lo tanto, el siguiente objetivo específico, contribuye también en el proceso curricular que permitió construir el Nuevo Programa de Estudios de la MDEF:

Analizar los resultados de la evaluación docente de los profesores de Educación Física frente a grupo del estado de Puebla del ciclo escolar 2015-2016, a partir de dos áreas: la de conocimientos y la de responsabilidades ético-profesionales.

### **Método**

Para realizar el trabajo se elabora un diseño basado en la investigación acción, que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 496) su finalidad es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)”. Al mismo tiempo, destacan que “se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (p. 296). Por lo anterior, se parte de una necesidad: actualizar la malla curricular del programa de MDEF, para ello se integra un equipo docente del Centro de Posgrado.

Posteriormente, se revisan los resultados de los profesores que se evaluaron en el ciclo escolar 2015-2016, atendiendo los lineamientos del Servicio Profesional Docente, específicamente de Educación Física, además de ser determinados por la Coordinadora de la maestría, considerando el tiempo, nivel de practicidad y experiencia.

El objeto de transformación, desde la perspectiva curricular, fue el propio Programa de Estudios, que se sometió a un exhaustivo análisis para poder actualizarlo y diseñar un nuevo Programa que cubriera las necesidades específicas que los Educadores Físicos requieren para tener un mejor desempeño en las intervenciones docentes, considerando, para ello la metodología de objetos de transformación.

## Discusión de los resultados

De acuerdo con los resultados nacionales de la Evaluación del Desempeño Docente en la Educación Básica para el ciclo escolar 2015-2016, se procedió a revisar los resultados de la evaluación docente de los profesores de Educación Física frente a grupo, del estado de Puebla, con la finalidad de conocer el nivel de actualización profesional, a partir de dos áreas: la de conocimientos y la de responsabilidades ético-profesionales.

### Tabla 1

*Número de docentes en Educación Física evaluados en el estado de Puebla. Ciclo Escolar 2015-2016*

<b>Docentes Evaluados</b>	<b>Total</b>	<b>Estatad</b>	<b>Federal</b>
	307	156	151

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los Resultados Globales Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016, correspondientes al estado de Puebla.

De los 307 docentes evaluados (156 estatales y 151 federales) se analizaron los resultados de tres instrumentos diseñados e implementados por la autoridad federal educativa:

Expediente de evidencias de enseñanza

Examen de competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos

Planeación didáctica argumentada.

El puntaje mayor se encontró en la planeación didáctica argumentada; en segundo lugar, el expediente de evidencias de enseñanza y la puntuación más baja fue el de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. De este último, los aspectos evaluados se

centraron en el quehacer cotidiano del docente y corresponden a cinco dimensiones. Lo anterior, de acuerdo con la Guía de estudio del Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas. Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016.

## Tabla 2

*Resultados obtenidos por los docentes en Educación Física en la Evaluación al desempeño por categoría*

<b>Desempeño</b>	<b>Estatad</b>	<b>%</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>
Destacado	15	9.6	30	19.9
Bueno	90	57.7	91	60.3
Suficiente	50	32.1	27	17.9
Insuficiente	1	0.6	3	2.0

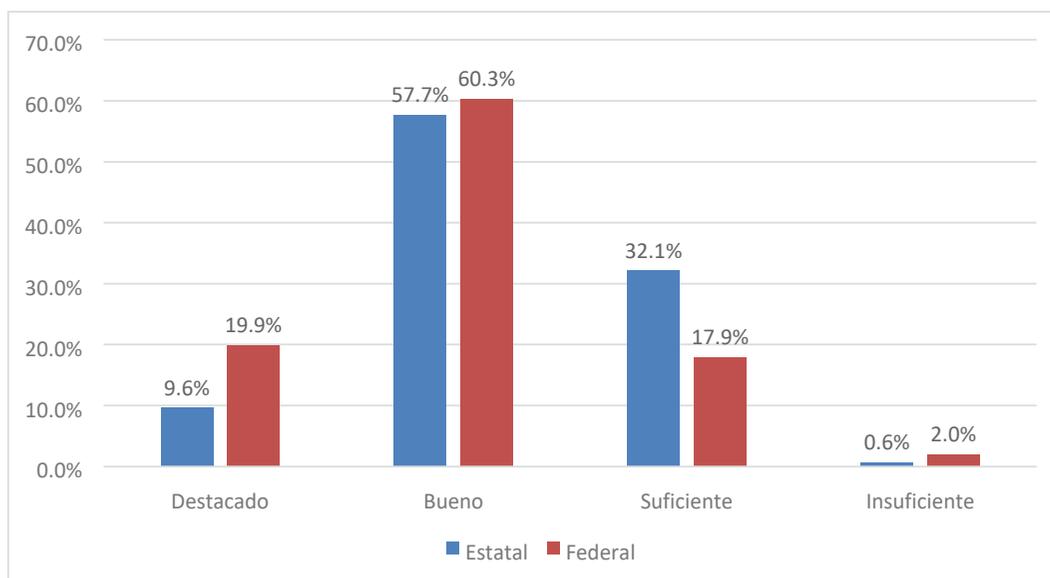
Fuente: Elaboración propia con datos de obtenidos de los Resultados Globales del Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016, correspondientes al estado de Puebla.

En la tabla 2 se observa que el desempeño *destacado* en los docentes federales representa el doble con relación a los estatales, y el desempeño *bueno* es prácticamente similar para ambos. Sin embargo, en el grupo de *suficiente* la cifra de los docentes estatales supera, en cerca del 50%, a los federales.

A partir de los grupos *insuficiente*, *suficiente* y *bueno*, se pretende elevar las cifras al grupo *destacado*, proponiendo un programa educativo actualizado de posgrado, implementando contenidos pertinentes y de vanguardia sobre las cuatro áreas contempladas en la MDEF: docencia, sociocultural, salud e investigación.

## Gráfica 1

*Resultados obtenidos por los docentes en Educación Física en la Evaluación al desempeño por categoría*



*Nota:* Elaboración propia con datos de obtenidos de los Resultados Globales del Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016, correspondientes al estado de Puebla.

## Conclusiones

A partir de la elaboración del diagnóstico se realiza la actualización curricular del programa de MDEF con contenidos vinculados a lo que sugiere el nuevo modelo educativo 2017, todo ello con el propósito de profesionalizar a los docentes en el área de la Educación Física mediante acciones académicas específicas que contribuirán a alcanzar la meta del desempeño deseable.

Cabe destacar que la propuesta curricular actualizada del Programa de MDEF se encuentra en revisión por las autoridades competentes. Se espera una dictaminación favorable, dado que el nuevo currículo integra contenidos

educativos innovadores que facilitarán el tránsito de un nivel de desempeño a otro.

Por tanto, los nuevos contenidos del programa permitirán a los maestrantes dominar el procedimiento para el diseño y aplicación de los proyectos de enseñanza, actualización constante a través de la plataforma moodle de temas como: la ruta de mejora, análisis del modelo educativo para la educación obligatoria 2017, lineamientos del proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE), etc.

Finalmente cabe preguntarnos ahora ¿qué espejo es el que utilizamos para actualizar el programa curricular de la MDEF? ¿Hemos visto más allá de la fachada del Centro de Posgrado y de nuestro espíritu normalista? ¿Hemos explorado las necesidades de nuestros maestrantes? ¿Nos hemos sumergido en el lago de las esperanzas y retos de la Educación Superior? ¿Somos acaso constructores de una nueva sociedad de Maestros de la Docencia de la Educación Física? ¿Hemos intentado entrar a nuestro programa curricular por la puerta que está en los ojos del otro? Estas preguntas pueden sugerir la aparición de otras investigaciones.

Finalmente, consideramos qué como responsables de proporcionar herramientas para orientar mejor a nuestros maestrantes, necesitamos planear la vida normalista, diseñarla, ponerle fronteras, dibujar sus contornos y luego andarla. Este debe ser el objetivo del cambio curricular, para experimentarlo uno mismo, para ser individuo, persona, sujeto con identidad clara y con el anhelo de formar a nuestros alumnos hacia una vida digna, de profesionalización, en un claro anhelo de humanización con dirección.

## **Referencias**

BINE. Centro de Posgrado BINE (2016). *Nuevo Plan Curricular de la Maestría en Docencia de la Educación Física.* Coordinación MDEF.

Díaz-Barriga, A. (1981). *Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio.* Revista de Educación Superior, 10 (4).

Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México. CISEUNAM.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

SEP (2016) *Resultados Globales del Proceso de Evaluación para la Promoción con Funciones Docentes en Educación 2015-2016*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México: SEP.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon*. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial sobre la Educación 2015.

## **LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LOS POSGRADOS**

**MA. DE LOS ANGELES LÓPEZ ESQUIVEL**

**Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación  
(IEIPE)**

### **Introducción**

La investigación permanece como algo inherente a los procesos educativos porque orienta la acción, y por lo tanto es fundamental en los contextos institucionales para avanzar en el conocimiento científico de la educación. Por lo que la investigación educativa es una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación, es por eso que en los programas de formación se trata de actualizar las prácticas y promover un cambio de actitudes que se centren en la reflexión de la propia práctica por lo que involucrar a los docentes que cursan el posgrado en los procesos investigativos para mejorar y buscar solución a los problemas educativos que se presenten en su trabajo diario es fundamental.

Se considera a la investigación educativa como menciona López (2013), “la práctica que hace posible la reflexión sobre la docencia para su permanente mejora”, esto implica todo estudio sistemático orientado a la interpretación, comprensión, transformación y aporte de conocimientos en relación a los problemas no resueltos en el terreno educativo, debido a que este tipo de investigación es el que despierta la curiosidad intelectual, el cuestionamiento crítico, la creatividad y logra mejorar la realidad educativa.

En lo concerniente al término formación, Teresa Yurén (1999) refiere que la formación implica que quien se forma: a) se apropie de los órdenes institucionales existentes y los cumpla; b) se apropie de la cultura de su tiempo y; c) se configure a sí mismo como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales.

Por su parte Ángel Díaz Barriga (1990:58), afirma que:

La formación en última instancia es un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de un conjunto de valores, así como al acceso a la cultura en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer el hombre [...] de acuerdo con Hegel, la formación es un reencuentro del hombre con la cultura y sólo el hombre tiene la posibilidad de reconstruir la historia humana.

De manera similar, Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo (2000:87) asumen que:

El término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

Para Moreno Bayardo (2003:52) la formación para la investigación es conceptualizada como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de

habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el concepto de formación se acota cuando se le añaden calificativos como formación profesional, formación para la investigación, entre otros. La formación para la investigación tiene que ver, entonces, con el acceso a la cultura de producción de conocimientos en una disciplina determinada. Por lo tanto la realización de tesis por docentes al término de su posgrado es prioritaria.

Por el momento el modelo que más se desarrolla en la institución es la investigación-acción, dado el enfoque que tienen sus programas donde se establece la realización de un proyecto de intervención debido a que su campo es el desarrollo docente. Como señala Cacho A. (2012, p.106).

Asumir la investigación-acción compromete a reconceptualizar nuestras creencias, conocimientos y actitudes, así como valorar el diálogo como herramienta para superar fronteras pedagógicas y personales. Por lo que el estudiante de maestría será consciente que la investigación-acción no se limita a utilizar el dato para llegar a conclusiones, sino que es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como a las situaciones en que éste actúa, porque investigar lo puede llevar a una forma de entender la práctica en la cual él o ella puede reconstruir su conocimiento profesional, al compartir y dialogar con los otros y no hacerlo como una tarea individual.

Para mejorar la práctica se debe considerar los procesos y productos, según A. Schön (1983) esto es lo que denomina práctica – reflexiva también puede considerarse como investigación – acción. Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, de continua búsqueda, de realizar una exploración reflexiva sistemática que se hace de la práctica para ser capaz el docente de introducir mejoras progresivas. Desde un enfoque interpretativo de acuerdo a Elliot (1993) el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema, interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación problema.

La investigación-acción señalan Kemmis y MacTaggart (1988), se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, a su vez implica realizar un análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión-evaluación; debido a que se requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación y tomar en cuenta que es una tarea que consume tiempo.

Por su parte Sandin (2003, p.161) enfatiza que la investigación-acción pretende esencialmente “propiciar un cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en el proceso de transformación”. Como lo refiere (Stenhouse, 1984), que en el contexto educativo es necesario que el profesor sea investigador de su práctica para poder comprenderla y a la vez transformarla y agrega que el desarrollo profesional de los profesores depende de su capacidad de adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente. La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos inmediatos y mejorar las prácticas concretas (Alvarez-Gayou, 2003). Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Lo que se propone al realizar investigación-acción es que se logran cambios y transformaciones que mejoran el quehacer docente y esto se observa en los resultados de los trabajos de tesis que los egresados de los programas refieren en sus proyectos de intervención. Cabe mencionar que no se trata de establecer una sola forma de realizar investigación pero es hasta ahora lo que está dando resultados concretos para mejorar la práctica educativa y por ende la calidad.

## **Desarrollo**

El reto es lograr reconfigurar los estudios de posgrado para otorgarle mayor importancia a la formación de investigadores, sobre todo a las maestrías que están dirigidas a profesores en servicio, porque requieren regirse por una lógica

académica y proporcionar los elementos necesarios para enfrentar las problemáticas educativas. Por lo anterior, se mantuvo en este trabajo el interés por lograr un acercamiento a las reflexiones personales de los profesores egresados, mediante los siguientes planteamientos: ¿Cuáles son los procesos que se llevaron a cabo al realizar investigación educativa durante los estudios de posgrado? ¿Cuáles fueron las habilidades investigativas que desarrollaron? ¿Cuáles fueron los retos personales? ¿Consideran que se han formado como investigadores en la maestría? ¿Qué aporta el programa de maestría a los estudiantes en términos de formación investigativa?

### **Objetivo general**

Contribuir al fortalecimiento de investigadores en el campo de la educación, mediante la reflexión del propio actuar docente en el proceso de formación en investigación realizado en el posgrado a través de la línea de Proyectos Educativos.

### **Objetivos específicos**

Conocer los programas de posgrado de la entidad vinculados con la investigación educativa.

Identificar las habilidades desarrolladas por los egresados respecto a la investigación.

Identificar las nociones del proceso de formación como investigador educativo.

En el campo de la educación se puede decir a todo programa de posgrado le corresponde tener como propósito entre otros mejorar las prácticas en educación. En este caso en particular dado que el programa de carácter profesionalizante, se hace énfasis en lo referente a la formación de tipo investigativa, ya que la investigación se encuentra presente en los planes de estudio debido a que aparece en los ejes curriculares de los programas.

La orientación en investigación o tareas profesionales según Ibarrola (2012: p.27), aun cuando las orientaciones han sido reconocidas a nivel nacional, no existe un documento rector que aclare y explique ampliamente la diferencia, lo

que origina una amplia gama de interpretaciones de las instituciones, de las autoridades, profesores y evaluadores del programa de posgrado.

No se trata de abordar argumentaciones sobre lo anterior, se trata de aportar insumos sobre la experiencia que algunos estudiantes han experimentado en su andar por un programa de posgrado y reconocer que el aprendizaje de saber investigar, es un continuo que involucra la parte integral de las personas porque logra cambiar no sólo sus conocimientos sobre la materia sino su propio actuar docente y personal. Es así, que dentro de esta formación, el aspecto ético destaca como reto en la formación de investigadores que debe considerar “el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que permean en la comunidad científica del campo” (Torres, 2006, p. 74), principios que involucran una serie de actitudes, toma de conciencia, compromisos, responsabilidades, tanto del formador, como del estudiante y por supuesto de quien es ya un investigador.

En un primer momento en la siguiente gráfica, se presentan las instituciones educativas de nivel superior que tienen programas de posgrado en la entidad.

**Figura 1**

*Instituciones educativas de nivel superior que tienen programas de posgrado en la entidad*



La modalidad de investigación bajo la que se desarrolló el trabajo fue de carácter exploratorio y descriptivo para indagar sobre los posgrados en la entidad que presentaron una vinculación directa con la formación en investigación. Considera (Taylor, 1992), a la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: como las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Como un segundo momento en la investigación, se retomó la experiencia del egresado que consistió en las reflexiones y vivencias sobre las herramientas adquiridas para realizar investigación, al convertir su práctica educativa en un objeto de estudio, es por ello que la metodología cualitativa acorde al objetivo fue el estudio de casos como señala Sandin (2003, p.127) “la investigación cualitativa abarca básicamente aquellos estudios que desarrollan los objetivos de comprensión de los fenómenos socioeducativos y transformación de la realidad.

El procedimiento de la investigación se planteó en etapas para su desarrollo:

**Tabla 1**

*Etapas de desarrollo*

<b>Etapas</b>	<b>Desarrollo</b>
<b>Etapa I</b>	Búsqueda, revisión y organización de fundamentos teóricos, conceptuales y contextuales
<b>Etapa II</b>	Establecimiento de la población (presentación del proyecto) El punto de partida de la investigación respecto a los egresados consistió en una reunión con el grupo de la generación 2013-2015 para conseguir su anuencia de participación
<b>Etapa III</b>	Elaboración de matriz de datos de posgrados ofertados en la entidad con la finalidad de conocer e identificar los relacionados con procesos de formación de investigadores
<b>Etapa IV</b>	Diseño, aplicación de instrumentos, entrevistas a egresados del posgrado de la MEPRES
<b>Etapa V</b>	Análisis e interpretación de la información Se establecieron categorías de análisis son las siguientes:

- 
1. Competencias en investigación desarrolladas
  2. Formación investigativa en el posgrado
  3. Retos personales
- 

## Conclusiones

Se cuenta con 19 programas de maestría con sentido hacia una orientación profesionalizante, donde los objetos de estudio se derivan de problemas relacionados con la práctica docente, la investigación educativa está presente más no se forma específicamente en ella, por lo que probablemente no se logra profundizar en la conformación de esquemas de pensamiento crítico y un trabajo intelectual que oriente el desarrollo de la investigación educativa.

Una opinión compartida en el grupo fue: *“que no sufran los maestros al investigar”*, y al indagar sobre esa percepción, los comentarios se dirigieron a la falta de hábitos para la lectura, escritura y análisis que se requiere para investigar, además del poco tiempo que se dedica a la investigación por priorizar las actividades docentes en sus escuelas. Se distinguieron tres categorías de análisis que son las competencias en investigación desarrolladas, la formación investigativa y los retos personales, en donde se corrobora la transformación que los egresados adquirieron en cuanto a su formación docente y habilidades para la investigación educativa.

Una de las funciones de las instituciones de educación superior es la generación de conocimiento ya que son consideradas como fuentes de desarrollo científico y tecnológico. En el caso de las escuelas formadoras de docentes, el compromiso se orienta a la mejora de la calidad educativa a través de la investigación, para cumplir con este requerimiento es necesario contar con recursos humanos formados en y para la investigación, por lo que la formación de investigadores educativos se ha convertido en un campo fértil de investigación, *“de su fortalecimiento y crecimiento (...) depende en gran medida la calidad de formación en investigación”* (Torres, 2006, p.67).

En cuanto a la formación investigativa, la maestría ha tenido diferentes impactos en los profesores estudiantes, porque los enfrentó al trabajo

investigativo y por lo tanto se puede afirmar que han sufrido una transformación de cómo llegaron a la manera en que actualmente se viven en el día a día del trabajo docente. Es de suma importancia aceptar perfiles de formación acordes a las demandas del posgrado para tratar de que desarrollen competencias para el dominio del lenguaje académico, de la redacción, así como proporcionar experiencias de aprendizaje que le aporten al pensamiento crítico y reflexivo que se requiere al hacer investigación. Además de propiciar espacios para la reflexión y discusión académica mediante redes de investigación.

Con este trabajo se comparte una experiencia para que su contenido logre un punto de debate dirigido hacia la mejora académica de los involucrados en el proceso de formación. Cabe hacer mención, no se ha realizado una investigación similar en la institución por lo que esta puede ser el inicio para la elaboración de futuros trabajos analizados desde la línea de Proyectos Educativos con el fin de contribuir a rediseñar los programas acordes a las necesidades que demandan los profesores en los nuevos tiempos en cuanto a la investigación educativa.

## **Referencias**

Alvarez, Gayou (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio RIGO (2000). *Formación docente y educación basada en competencias*. En *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU.

Díaz Barriga, A. (1990). *Investigación educativa y formación de profesores*.

*Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU, 20. México: CESU.

Cacho Alfaro M. (2012). *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*.

Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de

Guanajuato, A.C., México.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación- acción. Madrid:

Morata.

Ibarrola, Ma., Sañudo, L., Moreno, Ma., y Barrera, B. (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, Conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación Red de Posgrados en Educación, A.C., DIE-CINVESTAV, COECYTJAL, México

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción.

Barcelona.

Mancovsky, V., Moreno, B. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Argentina. Noveduc.

Moreno, M. (2003). Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992-2002. En P. DUCOING (coord.), Sujetos, actores y procesos de formación. México: COMIE, SEP, CESU.

Sautu, R. (2004). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de testimonio de los actores. Buenos Aires: Lumiere.

Sandin, M.P. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. McGraw-Hill.

Schön, D. A. (1983). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.

España: Paidós.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

Taylor, S. y. (1992). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona. Paidós.

- Torres J. (2006) Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Regional de Investigación Educativa*, 2,67-79.Consultado en:  
[http://www.educacion.ugto.mx/educatio/educatio1\\_num2.html](http://www.educacion.ugto.mx/educatio/educatio1_num2.html)
- Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

*El seminario de currículum e innovación educativa.  
Una experiencia de formación en estudiantes de maestría*

## **EL SEMINARIO DE CURRÍCULUM E INNOVACIÓN EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA**

**JAVIER HERNÁNDEZ MORALES**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

### **Introducción**

Este escrito da cuenta de una experiencia de formación que como responsable del seminario de Currículum e Innovación Educativa, de la Maestría en Investigación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, llevé a acabo con un grupo de 20 estudiantes. Se trata de una experiencia donde los ejes de discusión fueron el currículum y la innovación educativa,

Para dar cuenta de esta experiencia, primeramente se presentan las aproximaciones conceptuales que permitieron tomar un posicionamiento teórico dentro del seminario, lo cual permitió orientar las reflexiones y discusiones prolongando la mirada con relación a las nociones iniciales que ellos tenían en torno al currículum y la innovación educativa.

Enseguida se comparte la orientación formativa del seminario, así como el propósito que éste tiene dentro del Programa de Maestría en Investigación de la Educación, del mismo modo el lugar que ocupa en la malla curricular de la maestría.

También se recupera la estrategia didáctica en términos de experiencia construida, cuyo carácter consistió en la puesta en marcha del seminario taller como espacio para socialización y la construcción colectiva del conocimiento. Con esta modalidad de trabajo se privilegió el aprendizaje activo por parte de los sujetos donde ellos de manera particular elaboraban sus propias construcciones, mismas que eran llevadas al terreno de la discusión en el grupo.

Finalmente el escrito cierra con algunas reflexiones que el proceso de formación ha dejado, en términos de experiencia y de las posibilidades para la transformación permanente.

### **Elementos teóricos y conceptuales. Hacia un posicionamiento del currículum y la innovación educativa**

El currículum y la innovación, son dos elementos que se encuentran presentes en los discursos de las reformas educativas. De éstos se han elaborado una serie de aseveraciones que llegan a la escuela y a los profesores, muchas de las veces como discursos redentores de regulación social (Popkewitz, 2000). Una idea prevaleciente en nuestros días refiere a la visión idealizada de la técnica y la ciencia que aún se continúan incorporando al currículum centrado en el conocimiento academicista de las disciplinas; de ahí que en la escuela se enseñen teorías y se privilegie a la ciencia como la producción de saberes. Esta racionalidad instrumental está presente en la cosmovisión de una sociedad progresista y, actualmente con el avance científico y tecnológico, prevalecen en las tendencias curriculares de las últimas décadas del siglo pasado.

En ese contexto histórico, también la innovación es heredera de predisposiciones orientadas hacia una crecientemente sociedad globalizada, donde la ciencia y tecnología se asocian al desarrollo de una economía mundial, o lo que ahora se le llama la sociedad del conocimiento y, además responde a las políticas emanadas de los organismos internacionales como instancias rectoras de los sistemas educativos.

Del mismo modo existe un discurso en torno a la innovación y al currículum donde se sostiene que su presencia en las escuelas responde a los constantes cambios de una sociedad cada vez más compleja e incierta, cuya necesidad está presente en la constante renovación de los modelos educativos. A partir de las directrices internacionales dice Díaz Barriga, (2010), que la educación por competencias, el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y casos, la formación en la práctica, el currículo centrado en el aprendizaje del alumno y otros más, se aglutinaron bajo la etiqueta de modelos educativos innovadores; esto hace del docente un sujeto que se apropia y ejecuta las innovaciones como realidad educativa que llega al aula. Su procedencia se encuentra vinculada a tendencias empresariales, donde nociones con enfoques administrativos como calidad total, planeación estratégica, evaluación por rúbricas, carpetas de evidencias; circunscriben el hacer de la innovación.

En ese sentido llega de manera vertical y como una implementación unidireccional impuesta por quienes determinan el rumbo educativo, convirtiéndose como dice Díaz Barriga (2010), en sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin existir una reflexión del impacto que tienen en el contexto escolar y la cultura que ahí se conforma.

En el fondo de esta cascada se encuentran los profesores, quienes son considerados como los responsables de aplicar el currículum e implementar prácticas innovadoras basadas en parámetros previamente determinados. Como sujeto y actor principal en la puesta en marcha de modelos curriculares e innovadores, se obvia un saber producido en la experiencia de sus prácticas educativas, negando los logros construidos al lado de los estudiantes. Por ello, un referente de este escrito tiene que ver con la idea del profesor en tanto sujeto, si bien pone en marcha modelos curriculares e innovadores, también los resignifica a través de sus prácticas cotidianas.

Frente a estas nociones racionalistas e instrumentalistas, en torno al currículum y la innovación, negando de paso al profesor como sujeto que le da sentido a las propuestas y modelos educativos; uno de los desafíos en el diseño y conducción del programa del seminario de Currículum e Innovación Educativa,

consistió en reflexionar y problematizar estas categorías, además de reconocer la acción del profesor como sujeto de desarrollo curricular.

En ese sentido, reconocimos al currículum no solo como la malla conformada por programas de estudio, esto nos llevó a mirarlo en su dimensión compleja (De Alba, 1991), ya que se constituye por dimensiones como la histórica, política, cultural, económica que van más allá de lo pedagógico. Al respecto Angulo (1994), refiere al currículum como un plan para la educación de los alumnos, como contenido de la educación, como racionalidad interactiva y también como planificación educativa. Por su parte Torres (1998), identifica que alrededor del currículum subyacen paradigmas desde los cuales se concibe; entre estos se encuentran el currículum como sistema tecnológico, la estructura organizada de conocimientos, plan para el aprendizaje, conjunto de experiencias de aprendizaje y configuración de la práctica o praxiología. Estos paradigmas, dice la autora, dan cuenta de los matices y enfoques del currículum, además representan diversas maneras de conceptualizarlo ya que “actualmente no existe un paradigma dominante en el campo del currículum, hay una alternancia de ellos y se siguen produciendo nuevas perspectivas y continuas reconceptualizaciones” (Torres (1998: 24).

Estos referentes nos han permitido problematizar al currículum y mirarlo a partir de su complejidad, por ello un eje orientador en las discusiones consistió rebasar la idea de mirarlo como un concepto, para concebirlo como una construcción cultural donde se objetivan ideologías y tendencias educativas prevalecientes en un determinado momento histórico; además, dice Grundy (1998), que es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Esto nos permitió transitar hacia un interés emancipador (Grundy, 1998), que va más allá de intereses instrumentalistas y prácticos, para generar una autorreflexión donde el profesor y el alumno en su encuentro educativo generen una acción que cambie las estructuras en las que se produce el aprendizaje.

Una categoría que también se discutió refiere a la innovación en el ámbito educativo, aquí intentamos construir una noción más allá de los paradigmas racionalistas e instrumentalistas, debido a que “históricamente ha sido ligada al

mundo de la técnica y en sus comienzos, la innovación tecnológica se enfocó hacia la producción de sistemas de comunicación, es decir hacia áreas muy concretas que era necesario cambiar” (Medina, 1999:11). Ante esto, se ha mirado a la innovación en términos pragmáticos donde se le concibe en un contexto de mejora o desarrollo. Una de las interpretaciones que se han hecho de ésta radica en la idea de recuperar las novedades educativas del momento, incorporando a la práctica cotidiana del profesor el contenido de las propuestas educativas. Esto lo coloca en una condición en la que poco se reflexiona, dando por hecho de que con la incorporación de las nuevas propuestas pedagógicas se generarán las mejoras y los cambios, pero además, dice Díaz Barriga (2010), que los profesores quedan rezagados o al margen de las innovaciones.

En este contexto nos apropiamos de la idea que la innovación no sólo implica llevar al aula las modas del momento, demanda una reflexión crítica de saber qué hacer con aquello que se implementa, es decir, reconocer el uso pedagógico otorgado a los elementos innovadores. En ese sentido coincidimos con la siguiente idea, “para decir que se ha logrado innovar, se requiere de una construcción a fondo de las concepciones y prácticas educativas de los actores de la educación, principalmente profesores y alumnos” (Díaz Barriga, 2010:43). Esto permite transitar de la idea del profesor como reproductor y aplicador de propuestas educativas y planes estudio diseñados por otros, visto así el profesor innova en la medida en que existe una acción consciente.

Una condición surgida en el marco del seminario está asociada a la idea de que innovar, además de ser un acto consciente y reflexionado, implica una revisión interna del sujeto profesor; esto es, reconocer la historia que cada uno posee con relación a su hacer pedagógico. A partir de ello, implementamos con los estudiantes del seminario una estrategia metodológica basada en la narrativa de cada uno, donde a partir de la escritura se contaron y reconocieron como sujetos en situación. Con estas historias y relatos fuimos recuperando el saber pedagógico negado y silenciado por un discurso dominante, al mismo tiempo de que paulatinamente cada estudiante se reconoció como un sujeto de desarrollo curricular. Internar en su condición subjetiva, permitió a cada uno

reconocer la negación de un sistema instituido hacia el profesor, razón por la cual y currículum y la innovación se asumen como algo dado y determinado que solo le corresponde implementar. Todo esto cobró significado en quienes se contaban, porque la actividad de las escuelas y de quienes la hacen posible, “no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente” (Suárez, 2017:43). En el contarse siempre emergían relatos que daban cuenta de sujetos en constante transformación, sujetos que recreaban a través de sus historias un saber y un hacer cotidiano.

Desde estos posicionamientos teóricos, en las siguientes líneas se expone la ubicación del seminario de Currículum e Innovación Educativa dentro del Programa de Maestría en Investigación de la Educación, así como la estrategia didáctica en términos de la experiencia vivida

### **El seminario de Currículum e Innovación Educativa**

El Seminario de Currículum e Innovación Educativa, se ubica en el Tercer Semestre del Programa de Maestría en Investigación de la Educación, tiene como antecedentes los seminarios básicos de: Epistemología, teoría e investigación; Historia y Política del Sistema Educativo Mexicano; Sujeto, cultura y educación; y, Teoría educativa y formación.

Un seminario básico, como lo es Currículum e innovación Educativa, pone en el centro de la formación contenidos necesarios no sólo para adquirir una formación para la investigación sino configurar en los alumnos un posicionamiento crítico en el ejercicio y análisis de sus prácticas educativas y sociales, derivadas de las demandas sociales que el momento histórico actual presenta.

Constituye un espacio que articula críticamente el campo del currículo con el de la innovación educativa. El currículum desde su teoría, diseño, desarrollo y evaluación como elementos que configuran prácticas complejas, que hoy en día exigen el reconocimiento de perspectivas diversas para transitar a prácticas significativas innovadoras imbricadas en la alternativa pedagógica,

promoviendo una cultura profesional de transformaciones consientes desde el currículum oficial que respondan al contexto específico considerando perspectivas políticas, culturales y tecnológicas.

Su propósito formar maestros con elementos teórico-metodológicos para el análisis de una realidad curricular desde el lugar de los sujetos del desarrollo curricular: docentes, directivos, orientadores, gestores e investigadores educativos y las posibilidades que tienen de problematizar, comprender y transformar los proyectos y procesos de formación con innovaciones educativas promovidas como una cultura profesional.

El seminario demandó el análisis desde la conformación teórica y conceptual del campo curricular y de la innovación, el reconocimiento de sus enfoques, dimensiones, planos y niveles de significatividad y sus tendencias actuales para configurar elementos de análisis que posibiliten desde el lugar que ocupa cada sujeto el desarrollo curricular y la innovación en su práctica profesional cotidiana.

### **Estrategia didáctica**

La modalidad didáctica que se realizó para abordar los contenidos del programa, se enmarca en el seminario-taller, entendido como un dispositivo didáctico sustentado en el trabajo grupal, en equipo e individual; en el seminario-taller los sujetos interactúan en forma dialogada y consensuada, con el propósito de adquirir elementos teórico metodológicos que les permita la conformación de esquemas de pensamiento crítico y analítico y la construcción paulatina y sistemática del conocimiento. Así, el seminario-taller privilegia un aprendizaje activo por parte de los sujetos donde éstos de manera particular indagan y elaboran el conocimiento, mismo que es sometido a la construcción grupal.

Durante el desarrollo de los contenidos del presente programa se desarrollaron las siguientes tareas:

**El autoestudio.** Refiere a la lectura de los textos que conformaron los diferentes ejes del programa, donde los estudiantes presentaron reflexiones por escrito como insumos que les permitían participar activamente.

**Sesiones de trabajo.** Para su desarrollo se nombró un moderador, quien al lado del responsable del seminario organizaron y tomaron acuerdos para la sesión correspondiente. Asimismo se nombró un relator como responsable de recuperar y compartir la palabra de los integrantes a fin de contar con una memoria escrita.

**Producción escrita por sesión.** Al final de cada sesión de trabajo, los integrantes del grupo elaboraban un escrito donde recuperaban las discusiones centrales del texto analizado, del mismo modo éste se integró a la carpeta de la experiencia vivida.

**La experiencia vivida.** Se integró una carpeta en la que recuperó la experiencia vivida en el seminario en torno a las expectativas y aprendizajes por parte del estudiante. Ésta se integró con los textos analizados, materiales complementarios utilizados en cada sesión, las reflexiones de la realidad, así como los productos parciales y final

**Materiales complementarios.** Se analizó una película vinculada al contenido de cada eje para con la intención potenciar la reflexión acerca de la realidad en el campo del currículo y de las innovaciones educativas.

**Conversaciones académicas.** Se llevaron a cabo conversaciones con expertos en la materia, con la finalidad los referentes construidos a partir de las lecturas, discusiones y reflexiones generadas en las diferentes sesiones de trabajo.

**Productos parciales por eje.** Al final de cada eje se elaboró una reflexión concisa del contenido analizado. Esto permitió vislumbrar los elementos para la reflexión o discusión teórica del artículo para publicar.

**Artículo para publicar.** Fue una construcción paulatina y permanente donde se recuperaron los elementos teóricos como conceptuales del currículum y la

innovación. Su contenido se conformó a partir de una reflexión o discusión teórica sobre alguna de las temáticas trabajadas en el seminario.

**Reconocimiento como sujeto de desarrollo curricular.** Consistió en el producto final del seminario en el cual el estudiante se reconoció en su dimensión profesional como sujeto de desarrollo curricular. Éste fue una construcción paulatina en la que a partir del análisis, reflexión, discusión y apropiación de los contenidos del seminario, cada estudiante tuvo la posibilidad de encontrarse subjetiva y teóricamente en su hacer cotidiano profesional, particularmente desde currículum y la innovación.

### **Reflexión final**

Vivir una experiencia académica y de formación como la desarrollada en el seminario de Currículum e Innovación Educativa, representó un aprendizaje mutuo por parte de quienes le dimos existencia. Las constantes reflexiones y discusiones en torno a los textos leídos, generaron rupturas y tránsitos en los esquemas de pensamiento de cada estudiante, pero sobre todo en su reconocimiento como sujetos desarrollo curricular.

La estrategia didáctica centrada en la modalidad de seminario taller, contribuyó a que el seminario se constituyera en un espacio académico donde no sólo se reflexionaba al currículum y la innovación educativa en términos conceptuales, sino que en el reconocimiento permanente de cada estudiante como sujeto implicado en el hecho educativo, emergió su esencia subjetiva. Por ello, los desplazamientos que cada uno tuvo se objetivan en el compromiso profesional que ahora tienen dentro de su hacer docente cotidiano.

### **Referencias**

- Angulo, J. F. (1994) "¿A qué le llamamos currículum?" En: Angulo, J. Félix y Blanco, Nieves (Coords). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada. Aljibe.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. México, CESU-UNAM.

- Díaz, B.F (2010). Los profesores ente las innovaciones curriculares. En Revista Iberoamericana de Educación Superior (RES). México ISUE–UNAM Universia Volumen 1. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Madrid. Morata.
- Medina L. (1999). “Perspectiva teórica y conceptual de la innovación educativa”. En: *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la Universidad Pública Mexicana*. Cuadernos de Investigación. Cuarta época/6. UAEM. México.
- Popkewitz, T.S (2000). Sociología política de las reformas educativas. España. Morata
- Suárez, D. (2017). Docentes. Relatos de Experiencia y Saberes Pedagógicos. La Documentación Narrativa de Experiencias en la Escuela. Revista de Investigación Cualitativa. Pp. 42-54. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/0134>
- Torres, R. M. (1998). “Paradigmas del currículum”. En: *La vasija*. Año 1, Vol. 1, No. 2. Revista especializada en educación y ciencias del hombre. La vasija A.C. Abril-Julio de 1998.

## **PROCESOS FORMATIVOS A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN DOCENTES DE POSGRADO**

**PEDRO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ**

**ANA MA. MATA PÉREZ**

**GERARDO ESTEBAN CENTENO NORIEGA**

Centro de Investigación para la Administración Educativa, CINADE

### **Marco teórico**

La formación docente está en relación directa a la forma en que se concibe la práctica, Pérez Gómez (2008) distingue cuatro perspectivas teóricas que han orientado la formación de profesores; la académica, la técnica, la práctica y la crítica. Dentro de la perspectiva práctica el docente se concibe como “un artesano, artista o profesional clínico capaz de desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad”, su formación se basa en “el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (p.410).

El autor reconoce dos enfoques, el primero es el tradicional donde se comprende la enseñanza como actividad artesanal por lo que el conocimiento docente es construido y transmitido de generación en generación. “El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado” (p. 411). El segundo es el enfoque reflexivo sobre la práctica, en el que el docente elabora y reelabora de manera consciente y sistemática los argumentos que utiliza para justificar sus actuaciones profesionales dentro del aula, identifica las teorías que subyacen en cada una de sus acciones construidas a través de su experiencia. Desde este enfoque

“trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor es la mejor manera de entender y enriquecer el desarrollo profesional” (Pérez Gómez, 2008, p. 416), el autor agrega que el conocimiento teórico generado a través de la investigación educativa no es garantía por sí mismo para mejorar la calidad en el quehacer docente si no llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor.

La práctica reflexiva propone en este escenario reconstruir el pensar y el hacer sobre la labor docente y, por ello, favorece la reformulación del habitus a la par de los saberes y competencias. Perrenoud (2010), declara que desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un habitus en el cual el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de sí mismo como profesional y un saber integral que le permitirá solucionar problemas profesionales en diversos contextos y momentos.

Schön, (1998), introduce el término “práctica reflexiva” explicando que la formación de un profesional reflexivo consiste en mejorar su capacidad de reflexión, la cual le permitirá acceder al conocimiento de esa relación que existe entre el pensamiento y la acción, distingue dos tipos de reflexión: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción (en Hatton y Smits, 1995). El primer tipo de reflexión consiste en la competencia profesional que el docente desarrolla para poder controlar de manera racional su práctica en la acción; es decir, hace la acción de forma consciente. La segunda es una reflexión sobre la acción y no involucra a la acción sino como reflexión de ella. Menciona tres características principales de la reflexión en la acción:

La reflexión es consciente al menos en cierta medida: no hace falta que se desarrolle mediante palabras.

La reflexión en la acción tiene una función crítica cuestionando la estructura de premisas del saber en la acción. Esto es, se piensa críticamente sobre el pensamiento puesto en esa tesitura y las estrategias de acción

La reflexión da lugar al experimento sobre la marcha. Se piensan y prueban acciones nuevas que tratan de explorar los fenómenos recién observados, se

ponen a prueba las ideas provisionales sobre los mismos, se afirman los pasos ideados para cambiar las cosas a mejor (Schön, 1987, citado en Day, 2005, pp. 28,29).

Domingo y Gómez (2014) hacen referencia a que el paradigma reflexivo implica para el docente fuertes dilemas y procesos de deliberación. No solo se trata de pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan, la formación del docente se vuelve menos técnica y más compleja, profunda y humana, al tiempo que favorece y potencia un tipo concreto de desarrollo profesional y personal. La reflexión es considerada, así, como un proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano (Domingo y Gómez; 2014). De ese modo, no es un mero proceso psicológico individual que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. “La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción” (Pérez, Gómez 1987; citado en Domingo y Gómez, 2014, p. 42).

### **Descripción de la innovación**

La propuesta de intervención consistió en la implementación de un taller fundamentado en la práctica reflexiva desde el cual se promovió un enfoque dialéctico interactivo entre los participantes convirtiendo cada una de las sesiones en espacios de confrontación, debate, opiniones y aprendizaje propio del intercambio de visiones socio- culturales- educativas, desde la perspectiva de la diversidad y la pluralidad.

La metodología propuesta se fundamentó en la reflexión crítica de la práctica, algunos objetivos planteados en el diseño del taller al considerar dicha metodología fueron:

Analizar el contexto institucional y social para identificar determinaciones de su práctica docente.

Identificar y reflexionar cuál es el papel que juega como mediador pedagógico mediante la aplicación de estrategias didácticas.

Analizar la práctica profesional del docente en el contexto y en el marco del nuevo modelo pedagógico basado en competencias.

Promover el diseño y aplicación de estrategias para la práctica reflexiva como una meta-competencia profesional con el fin de movilizar aprendizajes significativos en la formación de posgrado.

Analizar y comprender las bases epistemológicas de la competencia reflexiva y el uso del modelo metodológico de la práctica reflexiva como una herramienta para la transformación de la práctica docente.

Comprender los elementos, estructuras y dinámica de la competencia reflexiva para utilizarlos en los modelos y métodos de la práctica reflexiva y aplicarla en su práctica docente.

Experimentar de manera práctica modelos metodológicos e instrumentos de práctica reflexiva.

Los contenidos se organizaron en torno a ejes temáticos, los modelos que se utilizaron fueron los de David Kolb, Korthagen y Shön. El modelo del cual se tomaron mayores referencias para las actividades propuestas en el taller fue el de Donald Shön, dicho modelo busca la distinción entre “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”, se emplearon los métodos el R4 y el R5 propuestos por Domingo (2013), el primero de ellos considera cuatro fases consecutivas de reflexión individual mientras que el segundo es un método de reflexión colectiva.

### **Proceso de implementación**

Los participantes en el taller fueron 55 profesores, se dividieron en dos grupos de trabajo. En dos sedes, San Luis Potosí, en la que se integraron 34 docentes; el 62 % y sede Cd. Valles con 21 participantes, el 38 % del total. Respecto del total, el 67 % fueron hombres y un 33 % de mujeres. En el caso concreto de SLP, fueron 73 % de hombres y 27 % de mujeres, y tales porcentajes resultaron ser respectivamente del 48 % y del 52 % en la sede de Cd Valles.

Con respecto a la formación profesional de los participantes, el 55 % se graduó en escuelas normales tanto del sector público como del privado, el 9 % lo hizo en institutos tecnológicos y el 36 % en universidades públicas. Por lo que se refiere a los estudios de posgrado, el 30 % cuenta con el título de doctor, el 47 % eran doctorandos y un 21 % poseía grado de maestría. La edad promedio de los docentes que asistieron al taller fue de 44 años.

En la implementación del taller se utilizaron cuatro instrumentos validados para procesos de investigación acción, en procesos de formación docente en Europa y América del modelo de la práctica reflexiva propuestos por Domingo y Gómez (2014), el primero con el fin de favorecer en el docente la capacidad reflexiva y crítica sobre su planeación con el fin de mejorarla, el segundo para aportar conocimiento sobre sí mismo y los demás y reafirmar la autoestima, el tercero para identificar fortalezas y debilidades del equipo frente al proyecto educativo institucional y el cuarto con el fin sistematizar los procesos y recuperar las evidencias de indagación y análisis.

El taller se aplicó en cinco sesiones, durante la primera sesión se explicaron los objetivos, la organización y los mecanismos de desarrollo del proceso, se desarrollaron ejercicios para sensibilizar y promover la comunicación entre los participantes, se promovió un acercamiento a la identificación de condiciones generales de su práctica docente.

En la segunda sesión los equipos de trabajo hicieron una recuperación de las propuestas fundamentales de la literatura revisada previamente para acercarse a estas contribuciones teóricas sobre el concepto de práctica reflexiva, sus bases epistemológicas y el modelo metodológico, y sus aplicaciones en el diseño de ambientes de aprendizaje.

La tarea en la tercera sesión se dirigió a abordar los elementos, estructuras, fases y dinámicas de la competencia reflexiva para diseñar y analizar propuestas de aplicación en la práctica docente. La cuarta sesión se orientó a experimentar modelos, métodos e instrumentos de práctica reflexiva. Se inició con una aproximación al concepto de auto-reflexión, se abordaron sus principales características y usos, y se hizo un breve recorrido por los pasos

sistemáticos de la reflexión dirigiendo la atención principalmente a sus características, funciones, estructura y posibilidades educativas.

Durante la quinta sesión se analizó la competencia de la práctica reflexiva docente para incorporarla en la planeación didáctica y determinar cómo favorece esto al desarrollo del enfoque por competencias, que se traduce en propuestas formales en las asignaturas impartidas en los programas de posgrado.

### **Evaluación de resultados**

En la evaluación de la aplicación de la propuesta los participantes aportan información relevante sobre el proceso planeado e intencional, cómo la experiencia les resultó significativa respecto a la reestructuración de los hábitos personales y como se pueden proyectar en su ejercicio docente enmarcado en los programas de posgrado, se focalizó el interés en la acción comunicativa como condición de posibilidad del cambio subjetivo, la contextualización de la práctica en el entorno académico de la formación de posgrado, así como la apertura al cambio, considerando que éste no es solamente una definición discursiva, sino el reconocimiento de la necesidad de reestructurar paradigmas personales como resultado de la relación dialéctica con el otro.

Respecto a ¿Cuáles fueron los aportes del trabajo colaborativo desarrollado en el taller de la práctica reflexiva a su práctica docente?, nueve participantes (35%) hicieron énfasis en que las aportaciones del taller se ubican en la línea de la reflexión y análisis de la práctica; de manera particular se destaca el pasaje de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica, así como en la importancia de adquirir fundamentos teóricos y metodológicos para la innovación del quehacer docente orientado a la reflexión.

Siete participantes (27%) valoraron positivamente el plano de enfoques, estrategias y técnicas para promover la práctica reflexiva en la práctica docente; para otros cuatro (15%) la riqueza consistió en la interdisciplinariedad y transversalidad del taller, se enfatizó cómo sus diversas concepciones sobre la práctica educativa enriquecen y fortalecen al docente. Otros describen el

abordaje de la educación basada en competencias y su práctica, para fortalecer el aprendizaje y perfil de egreso de los alumnos, la planeación, participación y el trabajo colaborativo.

Respecto a ¿Qué dificultades encontró en esta experiencia académica para trabajar el taller de práctica reflexiva?, diez participantes (38.5%) estimaron no haber tenido ninguna dificultad en la experiencia del taller, agregan que estuvo apegado a las necesidades e intereses de los docentes, que fue bien planeado, que promovió la reflexión, la autocrítica y que representó la oportunidad de conocer la diversidad y asertividad en las opiniones, así como la posibilidad de incorporar métodos para sistematizar la reflexión. Para otros cinco (19%) una dificultad importante fue el tiempo destinado a las actividades del taller, se consideró insuficiente para llevar a cabo las tareas de reflexión indicadas en las actividades y no lograr culminarlas exitosamente, se asocia también con dificultades para comprender contenidos de la práctica reflexiva y, en otro caso, se propuso dejar preguntas en la plataforma. Tres opiniones emitidas (11.5%) señalaron dificultades con los contenidos refiriendo, dos de ellos, la conceptualización general de la auto-reflexión y los diez puntos de formación y, en otro comentario problemas de tipo disciplinar, el no tener formación en el campo de la pedagogía dificultó el acceso a la comprensión del tema.

Al interrogar sobre ¿Qué aprendizajes relevantes construyó en el taller que fortalecieron su desempeño como docente de posgrado?, once (42%) estimaron que los aprendizajes construidos impactarían en su función como docentes de posgrado, directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje en diferentes aspectos como: una mejor definición de los roles del docente y el alumno, en la planeación orientada al desarrollo de competencias, estrategias y técnicas para la práctica, el empleo del uso de casos, fomentar la mediación y el aprendizaje significativo, así como el mayor uso de recursos bibliográficos. Para otros diez (38.5%), consideraron que se reflejaría en el desarrollo de actitudes y habilidades reflexivas en su función docente, gracias a la comunicación de experiencias entre colegas, la disposición a compartir conocimientos, el ejercicio de la transversalidad y el diálogo; todo ello abonaría en favor de un ejercicio más metódico de planeación y comunicación. Se opinó

también acerca de la necesidad de cambiar de paradigma, la flexibilidad en la relación docente-alumno, así como la necesidad de la comunicación y la reflexión con ellos.

Su opinión sobre ¿Qué compromisos están dispuestos a asumir para consolidar la competencia reflexiva en su profesionalización docente?, trece participantes (50%) estimaron necesaria la aplicación directa de lo aprendido con los grupos académicos, incorporando en la planeación estrategias para la reflexión, la retroalimentación, diversificando experiencias y productos del aprendizaje. Por otra parte, en ocho casos (31%) se opinó sobre el compromiso de la profesionalización a través de la capacitación, actualización y desarrollo de la investigación; la constancia y la disciplina para lograrlo. Otras opiniones mencionaron el análisis continuo de la práctica y el desarrollo de hábitos reflexivos para mejorar lo realizado.

Sobre propuestas para mejorar el trabajo del taller, catorce docentes (54%) reportan sobre el aspecto de la planeación del taller considerando, cuatro de ellos (15.3%) que no había observaciones al respecto, se consideraba que la planeación fue adecuada, diez mencionaron que había mucho tiempo de separación entre las sesiones, que había que incrementar el número de las mismas, los tiempos programados fueron insuficientes para generar los productos, incorporar videos de casos en las sesiones, realizar las tareas en las sesiones, dar mayor seguimiento a éstas, uso de mobiliario más adecuado, que los participantes realicen exposiciones para identificar estilos de enseñanza.

En opinión de cuatro participantes (15.3%), fueron pertinentes las acciones institucionales para dar seguimiento a la aplicación de lo aprendido en la mejora de los procesos, la realización más frecuente del taller, reuniones en colectivo y trabajo colegiado para revisar la currícula actual; asimismo, enfatizaron la necesidad de conocer la conceptualización del plan de clases del docente, el desarrollo de competencias relacionadas con uso de las TIC, práctica reflexiva, liderazgo y otras estrategias de aprendizaje. Es importante destacar la importancia que se da a la ética del docente a través de la responsabilidad, así como aceptar y hacer propuestas de mejora.

## **Referencias**

- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Ed. Narcea, Madrid.
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Ed. PUBLICIA. Barcelona (España).
- Domingo A. y Gómez V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, métodos e instrumentos. España: Narcea.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). «Reflexión en la formación docente: hacia la definición y puesta en práctica. Escuela de enseñanza y el currículo de estudios». Universidad de Sydney (Australia). Disponible en: <http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>.
- Pérez Gómez (2008). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) duodécima reimp. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Perrenoud P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Graò.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.

## **PROCESAMIENTO Y PRODUCCIÓN TEXTUAL PARA TESIS DE MAESTRÍA; EXPERIENCIA EXITOSA EN POSGRADO**

**NIKELL ESMERALDA ZÁRATE DEPRAECT  
CARLOTA LETICIA RODRÍGUEZ  
PAULA FLORES FLORES**  
Universidad Autónoma de Sinaloa

### **Introducción**

Aproximadamente desde 1984, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México, promueve y apoya la investigación educativa y el posgrado, hace énfasis en la necesidad de que éste se desarrolle a partir de problemas existentes, siendo aceptadas aquellas investigaciones construidas tipo Pasteur, en donde las líneas de investigación parten de problemas de interés debido a su aportación al nuevo conocimiento. Este organismo otorga becas a estudiantes que se dedican de tiempo completo a su posgrado, siempre y cuando cubran los indicadores de calidad y esté reconocido en el Padrón Nacional de Posgrados. Asimismo, distingue dos tipos de programas en este nivel: los de investigación, dirigidos a la innovación y el desarrollo tecnológico; Y los profesionalizantes, que se dirigen a formar nuevo recurso humano a través de expertos para desempeñarse en el sector productivo y de servicios. (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003)

La Universidad Autónoma de Sinaloa, a través de la Facultad de Medicina, oferta la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud (MDCS), incorporada actualmente como programa de tipo profesionalizante en desarrollo dentro del

Padrón Nacional de Posgrados del CONACyT. Su propósito es formar maestros competentes que innoven su práctica docente. En él se impulsa la investigación a partir de procesos de observación de la práctica docente, así como de intervención educativa. En el año 2014 se rediseñó el currículo y se establecieron mejores bases para elevar la calidad de la investigación tanto de docentes como de maestrantes. Como parte de ello se cuida la formación para consultar bases de datos científicas, procesar críticamente la información, y aplicar indicadores relacionados con una ética científica. La investigación que aquí reportamos se relaciona con esto último y con ello pretendemos observar qué estamos logrando en nuestros estudiantes.

En relación a lo anterior, la eficiencia terminal es importante para mantenerse como Programa Nacional de Posgrado de Calidad, por lo que la construcción y defensa de la Tesis de posgrado en tiempo y forma es necesaria. En el desarrollo de la tesis, los maestrantes ejercen una serie de pasos que les permiten la elaboración del documento, entre éstos destacan: 1. Saber dónde y cómo buscar la información científica que dará soporte teórico al documento, 2. Comprender la información recolectada; 3. Elaborar citas (textuales directas e indirectas) y referencias conforme los lineamientos de American Psychological Association (APA) 6; y 4. Escribir respetando reglas de redacción. Por tanto, para asegurar el cumplimiento de la eficiencia terminal se diagnostica y auxilia a los maestrantes en subsanar las dificultades que presentan al construir la tesis. Y al mismo tiempo habilitarlos para que de manera continua realicen investigación educativa en beneficio de su actuar docente.

## **Desarrollo**

Las Instituciones de Educación Superior reconocen el compromiso y responsabilidad que implica el área de investigación educativa, por lo que es importante formar personas que se dediquen a ello. Córdoba (2016). Sin embargo, se observa una resistencia a ella porque las personas se aferran a las áreas de confort y se resisten a los cambios. (Carrasco, Baldivieso & Di Lorenzo, 2016). Lo anterior debido a la falta de motivación de los profesores por las actividades de investigación lo que no permite que se lleve a cabo de manera satisfactoria. (Aguilar, Magaña, Surdez & López, 2016). Y es la

motivación intrínseca lo que se refleja en la calidad de la investigación que realizan, siendo indispensable el trabajo continuo del docente, el compromiso y la disponibilidad para desarrollar una buena investigación. (Valadez, 2016)

A través del análisis creativo, crítico y la reflexión de la práctica docente se establece la mejora continua, por lo que aprovechar espacios como congresos nacionales e internacionales para aprender de investigadores expertos y compartir las experiencias favorables dentro del proceso de enseñanza aprendizaje auxilia al maestro para mantenerse actualizado y al mismo tiempo le permite analizar, aplicar y evaluar su actividad profesional. (Rodríguez, Rodríguez & García, 2016; Aguilar et al., 2016)

Rodríguez et al. (2016) manifiestan que mientras mayor sea el número de investigadores consolidados en un país, mayor será la posibilidad de desarrollo, competitividad y por tanto, en la innovación. Martínez, Alfaro y Ramírez (2009) destacan dos factores que inciden en la formación de investigadores educativos son; a) factores institucionales que se refieren a la visión sobre la investigación educativa, la estructura del proceso para la realización del proyecto, la formación previa en investigación, los medios de comunicación entre tesista y tutor y el soporte teórico y b) los personales implican las habilidades del tesista, las interacciones, la retroalimentación, la experiencia previa, la personalidad y el uso de organizadores.

Yurén, Saenger, Escalante y López (2015) resaltan la importancia de formar una ética científica, donde el respeto a las fuentes utilizadas y el pensamiento crítico para analizar información sean parte de procesos formativos para la investigación.

Glasserman y Ramírez (2015), expresan que la formación de investigadores educativos integra aprendizajes en la trayectoria académica, la producción tecnológica y la apropiación de saberes, que van desde la vinculación de conocimiento con el reconocimiento de nuevas áreas que permite la transformación de prácticas formativas. De acuerdo a Pascual (2014) un

investigador educativo debe indagar y reflexionar sobre su propia práctica, valorar la transferencia de la propia tarea a la metodología de la investigación para generar nuevo conocimiento; ser proactivo para romper con la linealidad que caracteriza la práctica docente, convertirla en investigación y reflexionar de ella.

Regularmente las personas que ingresan al posgrado del área educativa aspiran al perfeccionamiento de su enseñanza; ya que son competentes en el área disciplinar, pero no en la pedagógica y quieren a mejorar la calidad de la enseñanza. (Portella & Boéssio, 2009).

Zachman (2015) describe que el estudiante de posgrado regularmente imita el estilo y el método, tanto de redacción científica como de investigación web, de sus profesores y de otros autores. Por lo que el desarrollo de las habilidades de gestión de la información y redacción científica está latente. Partiendo de este escenario, este autor implementó un curso virtual para alcanzar las competencias de redacción de artículos e informes científicos, Al finalizarlo aplicó una encuesta de satisfacción a 47 participantes y encontró que el 62% no había utilizado los recursos y medios tecnológicos anteriormente. El 82% consideraron muy bueno el utilizar objetos de aprendizaje instructivos. Las conclusiones indican que hubo un incremento en el uso y manejo de gestores bibliográficos y recursos informáticos, aumentó el conocimiento de repositorios nacionales e internacionales, las consultas a bases de datos bibliográficas especializadas, y la habilidad para redactar artículos científicos.

Franco (2016) realiza una intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de estudiantes de posgrado, por lo cual elaboró un manual para acompañar el Seminario de Investigación I, con el fin de mejorar la calidad en la producción textual y el porcentaje de eficiencia terminal que la institución requiere. El proceso estuvo centrado en los apartados que conforman un trabajo de tesis. Se encontró que los trabajos recibidos al finalizar el seminario de investigación, exhibían errores básicos de comprensión de lectura y expresión escrita que indicaban fallas previas de su formación anterior. También presentaban errores de formulación de citas y referencias bibliográficas que denotaron poca o nula experiencia con la escritura

académica. Sin embargo, como resultado general se obtuvo que los estudiantes mejoraran sus habilidades en lectura y escritura, ganaron confianza y mayor comprensión del estilo académico.

Objetivo: Identificar la habilidad en los estudiantes de un posgrado en docencia en ciencias de la salud, para buscar, procesar y elaborar el documento de tesis.

### **Método**

Estudio de enfoque cualitativo de diseño descriptivo, transversal, usando la técnica de encuesta. Aplicado a una muestra probabilística aleatoria simple, conformada por 29 estudiantes de posgrado en docencia del área de la salud de una universidad pública (13 estudiantes de octava generación-2014 y 16 estudiantes de novena generación-2016), antes de iniciar el curso Producción y Difusión de Textos Científicos. Para la recolección de los datos, se utilizó una encuesta de elaboración propia integrado por 4 preguntas abiertas que exploran sobre: a) las estrategias que utilizan para comprender un texto, b) el tiempo que dedican diariamente para la construcción de la tesis, c) el conocimiento que tienen sobre los apartados que conforman la tesis y d) las bases de datos que han consultado hasta el momento. Los datos fueron analizados con base en frecuencia estadística.

### **Resultados**

En relación a las respuestas de la encuesta, los 13 estudiantes (octava generación) refieren que las actividades que han realizado para la construcción de la tesis, son: 10 estudiantes leen todo el documento, dos jerarquizan la información, tres subrayan, seis hacen resumen y tres identifican ideas principales.

En cuanto al tiempo diario dedicado a la construcción de tesis: uno menciona que dedica dos horas y 12 que no tienen organizado el tiempo, ocasionalmente trabajan en ella y a veces no.

El conocimiento de los estudiantes en relación a los apartados que integran la tesis, se encontró que: 10 estudiantes no lo conocen y tres sí. Finalmente, en

cuanto al conocimiento que tienen para buscar información científica en bases de datos confiables, solamente un estudiante asegura saber cómo y dónde buscar la información científica en diversas bases de datos. El resto de los estudiantes dicen que sí conocen algunas bases de datos, pero no saben bien cómo buscar la información. Por tanto, los 13 estudiantes de la octava generación-2014 demuestran un área de oportunidad en cuanto a la búsqueda de información científica, además, ejercen carecen de hábitos para la comprensión de un texto.

Por otra parte, las respuestas de la encuesta de los 16 estudiantes (novena generación) develan que: siete estudiantes leen todo el documento, seis jerarquizan la información, siete subrayan, seis hacen resumen y cuatro identifican ideas principales (actividades correspondientes para la construcción de tesis).

En cuanto al tiempo diario dedicado a la construcción de tesis: Dos mencionan que dedican cuatro horas y 12 mencionan que no tienen organizado el tiempo, en ocasiones trabajan en ella y en otras no.

En relación a los apartados que integran la tesis, se identifica que: 15 estudiantes no lo conocen y uno sí. En cuanto al conocimiento que tienen para buscar información científica en bases de datos confiables, se encontró los 16 estudiantes aseguran saber cómo y dónde buscar la información científica en diversas bases de datos. Cabe resaltar, que ésta última respuesta se cree fue obtenida, debido a que con el análisis de los resultados de la generación anterior, se decidió dar un curso-taller de búsqueda de Información científica en bases de datos a los estudiantes de la novena generación durante el curso propedéutico y reforzarlo antes de iniciar el módulo de Producción y difusión de textos científicos, lo cual ha favorecido a los estudiantes y el desempeño académico es significativo en relación a la generación anterior.

Sin embargo, también los 16 estudiantes de la novena generación muestran insuficiente habilidad para la comprensión de un texto, la mayoría muestra poca disponibilidad de tiempo para la construcción de la tesis y para dominar la estructura que debe tener.

En cuanto a las respuestas del rubro de Normas para citar según la APA 6, los 29 estudiantes contestan que conocen lo que es el plagio. 17 estudiantes refieren que no saben hacer una paráfrasis y 13 dicen que sí. 11 estudiantes tienen una vaga idea de los indicadores que lleva una cita textual corta, 10 desconocen los indicadores y 8 refieren sí saberlos. Finalmente, en el conocimiento que tienen para la elaboración de citas textuales largas, 15 estudiantes refieren que tienen una vaga idea, 10 refieren que no saben hacerla y cuatro dicen que sí.

### **Conclusiones**

Se detecta oportunamente que los estudiantes carecen de organización y dedicación para la construcción de la tesis, hábitos de estudio, desconocen la estructura que debe seguir el documento; sí conocen lo que es el plagio, pero desconocen las reglas para citar y hacer referencias según la APA 6.

Consideramos que en el curso propedéutico del programa se cubran las 4 manifestaciones del problema abordado en esta investigación: 1. Búsqueda de información científica en diversas bases de datos, 2. Hábitos de estudio, 3. Elaboración de investigación documental y 4. Escritura científica.

Se recomienda enseñar sobre ética científica, no fomentar la imitación en estilo y método al realizar investigaciones educativas. También es pertinente que, durante el proceso formativo en la MDCS, se soliciten contribuciones académicas (ensayo, artículo, póster científico) para su difusión en la comunidad científica, y que también sirva para verificar la evolución de la comprensión lectora, expresión escrita, formulación de citas y de referencia bibliográfica de los estudiantes, que garanticen la exitosa elaboración de nuevos textos académicos.

Además de tener docentes con grado de especialidad, maestría y/o doctorado ejerciendo en las universidades públicas, no se garantiza la constante construcción de investigaciones educativas de calidad, para lograrlo es necesario el compromiso, dedicación, pensamiento crítico y flexible para reflexionar sobre la propia práctica docente, mejorar las condiciones

institucionales, formar grupos con potencial, formar parte de redes especializadas y hacer intercambio con otros países, tal y como lo mencionan las políticas públicas actuales. Finalmente, es importante que los directivos de programas de posgrado soliciten en tiempo y forma apoyos para potencializar el indicador CONACyT que trata de la producción científica entre estudiantes y docentes, y en forma individual.

## **Referencias**

- Aguilar Morales, N., Magaña Medina, D.E., Surdez Pérez, E.G. y López Gonzáles, H.E. (2016). Contribuciones del programa de verano científico a la formación de recursos humanos para la investigación. Recuperado de <http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Revistas/1619-1636%20CONTRIBUCIONES%20DEL%20PROGRAMA%20DE%20VERANO%20CIENTIFICO.pdf>
- Carrasco, S., Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. RED-Revista de Educación a Distancia. 48(6). Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/48/selin\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf)
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 847-898. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912>
- Córdoba, M.E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 47, 20-37. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>
- Franco, L. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. CPU-E,

Revista De Investigación Educativa, 0(22), 151-175. Consultado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1945>

Glasserman Morales, L.D., Ramírez Montoya, M.S. (2015). Formación de investigadores educativos mediante el diseño de recursos educativos abiertos y móviles. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 5, Núm. 10 Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/155-828-1-PB.pdf>

Martínez, B. A., Alfaro, J. A. y Ramírez, M. S. (2009). Formación de investigadores educativos en ambientes a distancia: Gestión de información y construcción del conocimiento ¿Factores aislados o complementarios? Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de [http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn\\_10.pdf](http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_10.pdf)

Portella Ghiggi, M; Boéssio Atrib, Z. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. Revista de la Educación Superior, XXXVIII() 163-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811009>

Rodríguez Abrahantes, T.N., Rodríguez Abrahantes, A., y García Pérez, M. (2016). La investigación y su contribución formativa en estudiantes de las ciencias médicas. EDUMECENTRO, 8(1), 143-158. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742016000100011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000100011&lng=es&tlng=es)

Rodríguez-Salazar, L. M., Aranda-Barradas, J. S., Rosas-Colín, P., Pérez-Reveles, L., Gutiérrez-Barba, B. E., y Topete-Barrera, C. (2016). Integración del talento humano en investigación para la mejora de los programas de posgrado del IPN. Recuperado de <http://www.mundosigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v11/38/06.pdf>

Valadez. M. (2016). Modelos educativos:¿cómo ir en otra dirección? MODELOS EDUCATIVOS ALTERNATIVOS. En M. Valadez, La individualidad en la formación para la investigación. (pp.7-14).

Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de <http://www.congresoieuan.com.mx/ar/volumen2t2.pdf#page=7>

Yurén, Teresa, S.C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes: Estudio en casos. *Revista de la educación superior*, 44(174), 75-99. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200005&lng=es&tlng=es)

Zachman, P. (2015) Infotecnología en la formación de posgrado. Ponencia presentada en el X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. En *Corrientes*, 11 y 12 de junio de 2015. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48965/Documento\\_completo.pdf?sequence=](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48965/Documento_completo.pdf?sequence=)

***SOCIEDAD Y GESTIÓN  
DEL CONOCIMIENTO***



## **COMUNIDAD ACADÉMICA Y TRABAJO COLABORATIVO: RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS NEOLONESES (RIEN)**

**IRMA ALICIA GONZÁLEZ ANAYA  
MARÍA DE LA LUZ GONZÁLEZ URBANO**  
Secretaría de Educación de Nuevo León

**JOSÉ RICARDO RIVERA PEÑA**  
Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de  
Posgrado para la Educación (IIIEPE).

### **Antecedentes**

Las Instituciones de Educación Superior (IES) que las conforman según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) están clasificadas desde 1999 de acuerdo a la oferta educativa y funciones que realizan en once categorías:

Subsistema de universidades públicas federales, Subsistema de universidades públicas estatales, Subsistema de educación tecnológica, Subsistema de otras instituciones públicas, Universidades tecnológicas públicas, Universidades politécnicas públicas, Subsistema de universidades públicas interculturales, Instituciones particulares, Instituciones de formación docente, Subsistema de centros públicos de investigación y Otras instituciones públicas.

En el presente trabajo se hace referencia a las pertenecientes a Instituciones de formación docente específicamente las que forman parte de la Dirección de

Instituciones Formadoras de Docentes en la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial de la Secretaría de Educación en Nuevo León.

## **Introducción**

Es de gran importancia señalar que en la Dirección de Instituciones Formadoras de docentes existe un Programa estatal de becas que tiene la finalidad de apoyar la actualización de conocimientos y la superación académica de los servidores públicos de la Secretaría de Educación Pública, dentro de un marco de renovación constante que impulse la reflexión y la creatividad en la práctica educativa, así como dar cumplimiento a las políticas, objetivos, estrategias, acciones y metas que establece el Programa para la Modernización Educativa el Programa Estatal de Becas-Comisión a Servidores Públicos permite efectuar Estudios en Instituciones Nacionales o del Extranjero", aplicable en las Áreas de los CC. Secretario y Oficial Mayor y en las Subsecretarías de: Educación e Investigación Tecnológicas, Educación Superior e Investigación Científica, Planeación y Coordinación y Educación Básica y Normal.

## **Marco teórico**

El Programa Estatal de Becas Comisión en el estado de Nuevo León es uno de los programas emergentes que se deriva del programa de Modernización Educativa en el año 1992 producto de la Modernización Educativa y dando cumplimiento al Reglamento Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública Art. 44: "Los trabajadores que la Secretaría comisiones para especializar o perfeccionar sus estudios en Escuelas y Universidades Nacionales o del Extranjero, gozarán del subsidio que al efecto la propia Secretaría señale".

Entendiendo por beca-comisión el otorgamiento de una licencia con goce de sueldo íntegro, en razón al puesto o categoría docente que ostente el trabajador al momento de obtener la autorización para realizar estudios de especialización, maestría, doctorado o postdoctorado, afines a las funciones que desempeña, como lo describe el "Manual para el Otorgamiento de Becas-

Comisión a Servidores Públicos para Efectuar Estudios en Instituciones Nacionales o del Extranjero".

El objetivo de este tipo de becas es apoyar la realización de estudios en aquellos campos que resulten prioritarios en razón de las políticas, objetivos, estrategias, acciones y metas educativas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa para la Modernización Educativa y en los programas vigentes en cada Subsistema.

Por lo cual con esta visión de que los ex becarios proporcionen parte de sus saberes obtenidos durante el periodo en que fueron beneficiados con una beca y generar el intercambio de experiencias entre profesionales de la educación del nivel superior, permitiría el enriquecimiento e innovación así como coadyuvar e incidir en la participación docente de las políticas nacionales que a este ramo se refiere, se ampliaría el horizonte profesional hacia una formación de mayor calidad, en las instituciones que demandan mejores docentes para una oferta educativa acorde a los requerimientos no solo nacionales sino internacionales.

Por lo cual se puede considerar formar una comunidad académica que permanentemente realice estudios de investigación constituyendo una Red de Investigadores interesados en el ámbito educativo para generar proyectos que impacten a la mejora del mismo.

Y como señala ANUIES uno de los objetivos principales es propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros a través de la conformación, desarrollo y consolidación de redes temáticas de colaboración nacionales y regionales, siendo esto al servicio y fortalecimiento de la educación.

Se puede entonces iniciar por describir la red, en el ámbito educativo existen redes que constituyen espacios virtuales en los que se comparte información, conocimientos, noticias, propuestas, estrategias de interés académico, pedagógico que contribuyan al éxito de las tareas del docente y / o su actualización. Estas redes interconectan y acercan a los docentes que se

encuentran en contextos diversos, con políticas educativas particulares, organización de servicios educativos propios, bajo condiciones económicas y sociales que inciden en su medio laboral.

También podemos definir la Red Académica como lo señala el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2018) es un espacio virtual en el que encontrarás información relevante y actualizada sobre recursos didácticos, ambientes y comunidades educativas y que facilita el proceso de comunicación e interacción entre la comunidad. Díaz, Rigo y Hernández (2012) considera una red el espacio donde se fomentan las interacciones entre pares.

Como lo describe Reynaga (1996) una la red académica, puede concebirse como un mecanismo de apoyo, de intercambio de información y una comunidad de comunicación horizontal, cuya base es una red social, un tejido, una madeja compleja en la que se sinergizan –a través de interacciones entre vínculos dinámicos, intereses, fuerzas, energías y puntos de apoyo y encuentro (nodos), con el propósito principal de dialogar, encontrar respuestas, construir conocimientos y unirse en la búsqueda o creación de soluciones respecto a una temática o problema.

Por lo que se refiere al ámbito académico, las redes suelen entenderse como "mecanismo de apoyo, intercambio e información que atraviesan fronteras y brindan un gran dinamismo a partir de la conjunción de intereses respecto a una temática o problema" (Reynaga, 1996).

### **Características de una red**

Algunos de los elementos básicos de una red académica que hemos podido identificar serían: la **célula básica** es una red social constituida por una comunidad de académicos: docentes, investigadores, extensionistas, difusores, alumnos y administrativos, entre otros. Que constituyen una comunidad de comunicación cuya norma es **la diversidad**: que por doquier aparezcan iniciativas y grupos de acción, es decir, la inauguración de un sistema social distinto, abierto y diverso, multiconectado, multiinteractivo. Otro aspecto importante es **la reflexividad** tanto individual como grupal. Sin embargo, tal

reflexividad y tal modo de comunicación tienen un punto de tensión: el actor reflexivo con frecuencia no participa del orden social sino como actor secundario, y eso no le basta. Se requiere de tecnología, de infraestructura informática útil, de un nuevo sistema de medios. La más común es la denominada red de redes, la Internet, lo cual da pie a una comunicación mediada por computadoras, es decir, hay un nuevo sistema de medios. La red electrónica puede ser de distintas dimensiones, tamaños, calidades, pero todas pueden ser limitadas o estar disponibles. Esta tecnología tiene una arquitectura tal que es difícil, dentro de ella, censurar o controlar, la única manera de lograr esto es no estando en ella. **La comunicación** es otro elemento básico y adquiere una forma horizontal, mundial, es un punto clave y un sistema abierto. Este sistema de relación en un sistema abierto requiere de un tejido de relaciones sociales, cotidianas, de calidad académica, de asociación por el gusto de hacerlo, por respeto, por admiración, son vínculos con alguna intencionalidad determinada.

Tales relaciones pueden ser verticales, pertenecientes al mundo de la información, construidas a partir de lo que venga; pero también pueden ser horizontales, pertenecientes al mundo de la comunicación, construidas a partir de lo necesario.

Lo mejor es que existan **vínculos**, no partes, matrices complejas de vínculos, relación con la totalidad, dialéctica entre el mundo de la información y el mundo de la comunicación. Lo anterior requiere de una infraestructura tecnológica como la red Internet es la médula de la comunicación mediada por computadoras a nivel mundial, puesto que conecta a la mayoría de las redes existentes. La universalidad del lenguaje digital y la lógica interconectiva del sistema de comunicaciones crearon las **condiciones tecnológicas** para una comunicación horizontal y mundial.

Jesús Galindo (1998) distingue como elementos de las redes:

- a) El lenguaje de los vínculos
- b) Las lógicas horizontales y verticales
- c) La sociedad de información y la sociedad de comunicación

- d) La comunidad de comunicación
- e) La cibercultura
- f) El hipertexto y la cultura del mundo cibernético.

Sobre los vínculos afirma que entre ellos no hay lugares fuertes sino fuerza y trama que depende de todos; cada vínculo sabe que los otros están ahí, ninguno conoce la totalidad de lo posible, pero actúa en comunidad. Dentro de la energía que circula y se expresa por la unión, cada uno aporta su resistencia y su impulso, la formación está ahí cuando la estructura se debilita y parece desintegrarse, la configuración está ahí cuando el movimiento conjunto exige el poder que todos conforman. Concibe a la comunidad virtual como la sociedad de información y la sociedad de comunicación.

### **Importancia de una red académica**

Permite a los académicos trabajar con flexibilidad, cooperativamente, en el desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural en una comunidad, equipo, grupo o región. Permite la integración para la solución de problemas y temáticas comunes, extiende beneficios a funcionarios, educadores, profesores, empresarios, sindicatos; puede constituirse por instituciones, secretarías, centros de investigación; facilita el intercambio de datos, información, conocimiento, y propicia la reflexión.

Los docentes que optan por obtener beca-comisión para continuar con su preparación profesional dentro de la docencia en el transcurso de sus estudios de posgrado desarrollan aspectos conducentes a la investigación educativa de tal manera que una vez egresados de esas instituciones serán capaces con herramientas y su propia experiencia continuarla ya sea de forma personal o en conjunto. La visión de su campo se amplía proporcionando profesionales de la educación capaces de crear e innovar en su campo.

Un recurso indispensable para esta tarea lo constituyen las redes sociales engranaje de individuos e instituciones con fin común, que permite el intercambio de experiencias, la ampliación de horizontes, el trabajo colaborativo, obtención de ideas, la innovación que conllevan a la construcción

del conocimiento en éste ámbito, la repercusión en el quehacer docente y por ende en el aprendizaje del educando de este siglo que tiene requerimientos y exigencias específicas.

### **Metodología**

El estudio es en forma exploratoria en la recopilación de datos de los becarios que pertenecen a una red académica y se encuentra que de 140 becarios en estudios de maestría; en donde 48 que egresan en agosto del 2017 y 92 egresan en agosto de 2018 y de 15 becarios de doctorado 8 egresan en el 2017, 5 becarios egresan en el 2018 y 2 en el 2019, actualmente no pertenecen a ninguna red académica.

Lo que se pretende es constituir una red académica de investigadores educativos neoloneses con la finalidad de dar seguimiento a su proyecto de investigación inicial pero así también que coadyuven a resolver las problemáticas educativas del estado y responder a los nuevos retos. Se identifican mediante la recopilación de datos, que las temáticas abordadas de investigación son:

**Tabla 1**

*Temáticas abordadas*

<b>Becarios</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>
Inclusión	5	-
Organización y Gestión	25	3
Aprendizaje	55	8
Tecnologías de la Información y Comunicación	20	2
Deserción	3	-
Evaluación	7	-
Construcción social	16	2
Reforma Educativa	5	-

Fuente: Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes. Programa Beca-Comisión (2017)

Se realizó un comparativo a través de la metodología de triangulación comparando los temas de estudio con el momento histórico y con los retos de las metas para 2021, tomando en cuenta que el desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas haciendo una recolección de datos, como es el caso de la metodología de triangulación obtener datos diferentes pero complementarios, sobre el mismo tópico.

Dando una visión hacia la próxima década lograr una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

Por tanto hay que crear condiciones para generar núcleos o comunidades investigativas suficientemente fértiles para facilitar el tratamiento de los asuntos planteados desde distintas dimensiones sociales considerando, las ciencias puras hasta las ciencias aplicadas y el desarrollo tecnológico.

Las relaciones de cooperación y colaboración son elementos esenciales de este proceso, que se apoyan en la investigación y educación científica por lo cual se pretende con este estudio exponer la importancia de crear una red para que se den las condiciones y oportunidades adecuadas y posterior a egresar de sus estudios becados plantear alternativas de solución a las problemáticas educativas.

## **Resultados**

Estudios internacionales recientes afirman que la demanda de la profesión docente será en un futuro próximo mayoritaria a nivel mundial, por ende su formación debe corresponderse con la implementación de planes y programas acordes al perfil del profesional de la educación de carácter internacional en la

era del conocimiento en un mundo globalizado como en la profesionalidad de los docentes formadores de docentes.

Es por eso que los docentes que se han beneficiado con una beca para sus estudios de posgrado existe un potencial académico para continuar desarrollándose como una comunidad en donde se puede compartir., construyendo nodos que vinculen y se construya una red de manera específica y concreta: la académica.

Conformando equipos de académicos que apliquen sus conocimientos para el mejor desempeño del quehacer educativo. Se ha encontrado que las temáticas estudiadas por los becarios son interesantes y significativas y que a través del diálogo e intercambio, así como creando comunidad académica es una forma de actualizarse y mantenerse en contacto coadyuva a su desarrollo profesional.

### **Consideraciones finales**

La educación depende en gran medida de la evolución del papel de los docentes, éstos desempeñan un papel crucial en el cambio que se está produciendo en los sistemas educativos, puede incrementar su dinámica de trabajo promoviendo el intercambio de experiencias y saberes a través de una Red de colaboración estatal.

La conformación de redes es un mecanismo de impulso al intercambio académico y el establecimiento de proyectos conjuntos a partir de la generación de espacios de cooperación académica en áreas vitales para el desarrollo educativo como:

1. La investigación
2. Proyectos de formación conjunta de recursos humanos
3. La educación continua y a distancia
4. El intercambio de académicos
5. Promoción del conocimiento, información, metodología, ideas y planteamientos innovadores
6. Movilidad de estudiantes y profesores en marcos más amplios de colaboración

7. La transferencia de información para el reconocimiento académico de títulos, grados y diplomas
8. Innovaciones académicas en otros aspectos relevantes.

La participación en una red se convierte en una fuente de riqueza y estímulo tanto para las instituciones como para los académicos y estudiantes que participan, potencia el desarrollo de la educación superior al favorecer el espíritu de integración.

Considerando una red mixta virtual y real, de carácter institucional con propuesta especializada en educación y sociedad vinculada a cada una de las áreas de dominio del conocimiento en sus estudios de posgrado.

Con la intención de propiciar la interacción y brindar la oportunidad de desarrollar entre sujetos el conocimiento de unos a otros es importante determinar los mecanismos necesarios para incentivar la colaboración en redes y establecer condiciones que permitan la participación abierta y con un enfoque colaborativo.

Permitirá y facilitará a sus miembros la concreción de una de las grandes finalidades de toda reforma académica: cambiar para ser mejores y crear nuevas formas de gestión del y para el conocimiento, ello en íntima relación con el papel que tienen los sujetos que aprenden y propician aprendizajes.

Las instituciones educativas como organizaciones que aprenden, proponen una serie de estrategias para incorporar las crecientes innovaciones que permitan el crecimiento y desarrollo de los sujetos que en ellas se involucran. Entre una de las múltiples estrategias posibles que se generan con el fin de crear las condiciones necesarias para dicho desarrollo, se encuentra la constitución de redes.

## **Referencias**

Cruz, L. Y (2008) LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Tendencias y desafíos. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 293-311

- Díaz, Rigo y Hernández (2012) Portafolios electrónicos. Diseño técnico-pedagógico y experiencias educativas. Facultad de Psicología de la UNAM. México.p. 34
- Kimchi, J. Polivka, B. Stevenson, J.S. (1991) Triangulation. Operational Definitions. Methodology Corner.
- S.E.P (2016) "Manual para el Otorgamiento de Becas-Comisión a Servidores Públicos para Efectuar Estudios en Instituciones Nacionales o del Extranjero". México.

## **EL CONSEJO TÉCNICO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN ANÁLISIS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO**

**GLORIA MARGARITA PANDURO LOERA**

### **Por qué renovar los consejos técnicos en educación básica**

La investigación se centró en la dinámica de los consejos técnicos escolares en educación preescolar, la generación y construcción de acciones en respuesta a las preguntas que establece la SEP (2013, 2014, 2015,2016) en las guías tanto de las Fase Intensiva, como Ordinarias y los planteamientos que los sujetos hacen de sus problemáticas, bajo distintas interpretaciones y referentes en su formación y práctica, que son cuestionados desde la perspectiva de la complejidad. (Morín: 1990). El propósito era incidir en el sistema de mejora escolar a través de un modelo que propicie la reflexividad, la dialogicidad y el intercambio profesional del colectivo escolar en educación preescolar.

El eje epistemológico situó la problemática desde la complejidad puesto que, la realidad no se puede anticipar presumiblemente, cada sujeto, cada colectividad en su contexto puede intentar manipular los sucesos de tal forma que encajen en la visión global, pero finalmente saltará a la vista las irregularidades, los intersticios por medio de los cuales se filtran los elementos del contexto, y a partir de este enfoque se analizaron los diálogos que se establecieron en los consejos técnicos de tres Jardines de Niños durante tres ciclos escolares, en la cuestiones relacionadas a las prioridades educativas y los elementos discursivos que surgieron como posibilidades de resolución de sus problemáticas escolares.

El problema de investigación, cuestionó la autonomía de gestión de estos espacios colectivos que se encuentran acotados precisamente a las prioridades nacionales como estrategia para solucionar múltiples problemas que atraviesan las escuelas de educación básica como el bajo rendimiento de los alumnos el ausentismo y la convivencia, señalando en primer lugar las condiciones que una escuela debe tener como normalidad mínima para garantizar el aprendizaje de sus alumnos.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron los integrantes de los colectivos escolares, incluyendo estudiantes en formación de docentes que en algunos casos tuvieron oportunidad de participar en este espacio de trabajo. La resolución de los problemas a través de una política educativa

El escenario nacional según la política educativa en 2013, mostraba que el aprendizaje de los alumnos en educación básica continuaba siendo un punto débil del sistema educativo mexicano. A pesar de los esfuerzos y las reformas curriculares y pedagógicas, todavía faltaba mucho por hacer. Especialmente preocupaba el nivel de educación básica, puesto que aglutina a la mayor parte de la población mexicana y constituye el principal foco de atención de las políticas educativas, nacionales e internacionales.

Los informes y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales aseguraban que los alumnos no aprenden o escasamente aprenden en la escuela y aún más, lo que aprenden no es suficiente para brindar los recursos que garanticen un proceso educativo permanente y como derivado del mismo, una calidad de vida por medio de la cual sean conscientes de su responsabilidad y necesidad de participación, para crear las condiciones óptimas de progreso en su entorno.

Desde ésta perspectiva el problema del aprendizaje se pretendía solucionar, a través de consensar las situaciones que se presentaban en cada escuela mediante el análisis conjunto de los casos particulares de los alumnos, los problemas cotidianos de la escuela, las estrategias colectivas viables, pertinentes y la toma de decisiones en el renovado espacio, conocido como

consejo técnico, presumiblemente organizado según las necesidades que los docentes detectan y deben atender en un ciclo escolar.

En este contexto y en el marco de la Reforma Educativa del 2013, la Secretaría de Educación Pública, emitió entonces, los Lineamientos y Guías para los colectivos escolares (SEP, 2013, SEP, 2017) que organizan tanto el protocolo como el desarrollo mensual de las sesiones colegiadas, así, cada situación particular relacionada con el desempeño de los alumnos, es examinada a la luz de las orientaciones que emanan principalmente de las guías como documentos rectores de las acciones que han de llevar a cabo los docentes, para elevar el logro de los aprendizajes.

No obstante que el documento normativo Lineamientos de los Consejos Técnicos Escolares, (SEP, 2013) establecía que no se trataba de ceñirse a un formato administrativo o planteamiento metodológico que hiciera del trabajo colectivo un trabajo rutinario, el contenido de las guías generó un patrón de ejecución durante las sesiones.

Esto ocasionó la pérdida de autonomía del colectivo con respecto a la posibilidad de hacer un análisis adecuado de sus necesidades concretas, una construcción limitada por falta de tiempo para fundamentar teóricamente los planteamientos y una reducción del análisis prospectivo de las posibilidades de impacto, de cada una de las acciones relacionadas con el contexto escolar particular.

Puesto que las consignas de la actividad se van enlazando tanto con lo que se denomina normalidad mínima como con las prioridades educativas, luego entonces el desarrollo de una sesión seguía una lógica; las dificultades, los problemas y situaciones que enfrentaba la escuela con los alumnos, padres de familia y su contexto, se analizaban a la luz de la perspectiva nacional.

Esto creaba una doble problemática:

Por un lado, las escuelas atraviesan por distintas problemáticas que son el verdadero interés de los docentes por resolver. Cada situación problemática es particularmente un punto que merece la atención total de todo el personal,

puesto que, de no resolverse, la situación puede crecer e incluso desbordarse hasta generar problemas que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos, la organización del plantel y la función de la enseñanza.

Por otra parte, el consejo técnico al estar instituido para llevarse a cabo en fechas precisas, los problemas particulares de cada escuela se supeditaron a dar respuesta a las guías con escaso tiempo para la reflexión, argumentación y fundamentación sobre los bajos niveles de aprendizaje y rezago de los alumnos y su posible relación con la trama contextual del entorno y de la escuela.

De ahí que era cuestionable que los colectivos escolares en una sola sesión, provocaran cambios sustanciales en su situación escolar, mientras no se visualizara la importancia de constituirse en un espacio autónomo para el análisis conjunto.

El acercamiento al contexto por medio de la investigación aplicada caracterizó las dinámicas de cada colectivo en el intercambio de posturas, fuentes pedagógicas y de apoyo tanto para la práctica como para la formación profesional, para entablar la discusión creativa, generar la reflexividad colectiva y movilizar consciente y cognitivamente un proceso dialógico, como el elemento básico de un grupo profesional para replantear su hacer y responsabilidad social, que liga su existencia colectiva a la de los alumnos a los cuales afecta positiva o negativamente su actuación tal como se subrayaba inicialmente:

El CTE constituye una oportunidad para el desarrollo docente y la mejora de la escuela. El desarrollo profesional no sucede si no se atiende, de manera colaborativa, la resolución de los retos que la enseñanza de los niños y adolescentes plantea día con día, y la mejora de la escuela no ocurre sin el fortalecimiento de los saberes de los maestros. Cada escuela es diferente, cada una exige a su colectivo docente decisiones distintas, adecuadas a las condiciones de sus alumnos. (SEP: 2013 p.7)

La pregunta de investigación se dividió en dos vertientes, por un lado, identificar ¿Cómo afecta la simplificación de las problemáticas contextuales los procesos de análisis del colectivo docente?, desde qué referentes y recursos personales; y ¿Cómo desarrollan la mejora escolar los consejos técnicos a través de la dialógica? En un esfuerzo por llevar el diálogo cotidiano sobre las problemáticas escolares a partir de las cuatro prioridades y visualizarlas desde la perspectiva de la incertidumbre.

Así que, si de alguna forma los colectivos escolares al reunirse en consejo técnico cuentan ya con la estructura de las sesiones, era de suponer que la forma como acceden a sus problemáticas específicas a partir de los documentos que emanan de la política educativa, no ejerce ningún impacto en los contextos escolares.

Como parte de la metodología se buscó construir un modelo de análisis contextual a partir de los principios del pensamiento complejo.

El proceso metodológico se llevó a cabo de la siguiente forma en un intento de construir un proceso *auto-eco-organizador*:

Observar, describir e identificar la construcción colectiva de las necesidades del contexto

Generar discusión con base a la estrategia "ruido" desde la perspectiva de Edgar Morín

Plantear y re-plantear desde los supuestos normatizados en el CTE llevando la discusión hacia la dialógica

Analizar y presentar esquemas alternos con sentido y posibilidad

Los primeros acercamientos en el primer ciclo durante diez sesiones dieron pistas para definir los aspectos que estructuran la investigación en sus aspectos formales como: la pregunta; el objetivo, los supuestos y especialmente para elegir el método más adecuado, optando con más seguridad por el paradigma de la complejidad desde un autor abierto al

pensamiento enciclopedante (Morín: 2005) y afín a los postulados de organismos internacionales vinculados con la educación, como Edgar Morín.

Esto fue determinante cuando más adelante, en la medida que se propusieron lecturas para adentrarse más en este paradigma y se fue presentando en foros académicos el proyecto de investigación, interpelado y cuestionado, se ratificó aún más esta decisión, por haber colaborado Morín con propuestas educativas sencillas pero innovadoras -a la manera de Jaques Delors (1984)- que daba la oportunidad de insertarlo más fácilmente en la comunidad educativa.

De esta manera, la complejidad facilitaba el camino para la comprensión de las problemáticas contextuales y las prioridades educativas desde la transdisciplinariedad en el análisis con la expectativa de obtener otro tipo de participaciones y argumentos que paralelamente detonaran la dialógica y la reflexividad en los sujetos.

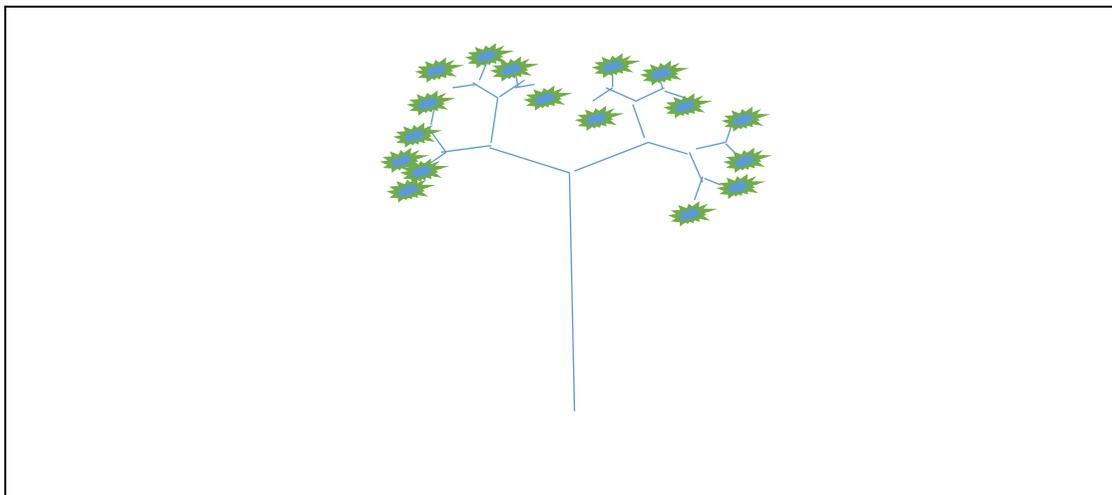
El colectivo parte de una reflexión de Edgar Morín (1994) presentada por la investigadora, en relación a nuestra responsabilidad como educadores de nuestro planeta-patria, en relación a que las acciones de los seres humanos no están aisladas, lo que yo hago como docente repercute en la escuela.

Registro 4ª Reunión Ordinaria 2013

Por otra parte, por medio de la observación y el registro constante del trabajo de las sesiones, -segundo y tercer ciclo- se identificaron líneas de análisis que ayudaban a desviar la discusión a los intereses personales de los sujetos, a sus preocupaciones en función de las responsabilidades del grupo o a las actividades que con anticipación demandaba la Secretaría de Educación Pública. Así surgieron paulatinamente rutas distintas en cada sesión, que simbólicamente podían identificarse y delineararse a través de seguir los planteamientos discursivos. El siguiente paso fue buscar un modelo que representara metafóricamente las rutas que seguía cada sesión, encontrándose en la física, la figura fractal:

## **Figura 1**

*Ejemplo de árbol fractal (reproducción Panduro: 2015)*



Fuente: University of Colorado. Molecular Cellular and Developmental Biology (MCDB)

Es decir, la investigación fue creando sus propios recursos en un sentido abiertamente hipotético-deductivo, y en apariencia alejándose del enfoque de la investigación cualitativa, ya que esto contradice la fundamentación epistemológica del pensamiento complejo, puesto que no existe desde sus postulados una separación entre los enfoques metodológicos deductivo/inductivo en la generación de la ciencia.

Los diálogos de las sesiones en que se aplicó la estrategia “ruido” se organizaron a través de la figura del árbol fractal como, la disposición del discurso, las argumentaciones, concepciones, evidencias y narrativas experienciales.

Se hicieron además preguntas a través de un recurso tecnológico a los docentes de los planteles y a las docentes en formación sobre los aspectos que aporta al intercambio de saberes profesionales y a la formación inicial y permanente, el trabajo colectivo, y los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

A lo largo de tres ciclos los datos que se han podido recabar por medio del acercamiento al campo, muestran la capacidad de adaptación de los docentes a los cambios y demandas que van surgiendo de la política educativa. Independientemente de la trascendencia que tengan en su vida laboral y profesional, la respuesta se ajusta y no solo eso, por lo menos en tres de los planteles estudiados, ha dado origen a reafirmar la interacción en función de la tarea; a un desplazamiento de la organización de un solo sujeto a todos los integrantes; de la ejecución de una planeación con enfoque estratégico que presenta rasgos administrativos a motivar –incluso-, el acercamiento a fuentes pedagógicas, en algunos casos.

A partir de la sistematización del proceso recabado: se pudo inferir, que los sujetos intentan permanecer y desarrollar el orden que previamente se ha establecido en el 100% de las sesiones de las fases intensiva y ordinaria, con mucho menos margen de cuestionamiento, puesto que el mecanismo por medio del cual operan está directamente relacionado con las consignas que marcan las Guías de Consejo Técnico.

Tanto la mediación de un agente externo como las contingencias del contexto escolar y la reforma educativa, detonan retroacciones, des-organización y auto-eco-organización que posibilita procesos dialógicos que conforman rutas alternas del análisis contextual.

Según estos resultados, la tensión entre lógica institucional y contextual detiene hasta cierto punto, los procesos de análisis colectivo y la comprensión real de las demandas que gobiernan la direccionalidad y organización del trabajo y no menos importante, el desarrollo de la dialogicidad mínimamente como proceso de co-construcción del diálogo en el sentido de herramienta para la articulación de respuestas dispersas.

Las características de los planteles seleccionados es homogénea no proporciona una diferencia considerable con respecto a los contextos, puesto que todos son urbanos de la zona metropolitana de Guadalajara.

Identificar las decisiones que marcan el rumbo de un colectivo puede separarlo en su autenticidad de las respuestas homogéneas del sistema educativo y situarlo en un esquema propio. (P.7 Tesis)

Los Lineamientos y las Guías de Consejo Técnico son la estrategia para la eficacia y las evidencias dan cuenta de ello, la mejora escolar es contextual se alcanza independientemente de las guías

Sí se desarrolla:

Trabajo colegiado

Autogestión del conocimiento

No se alcanza a desarrollar

La autonomía por haber un patrón de las sesiones

La saturación de las guías ocasiona que los colectivos inicien el trabajo días antes de la sesión, porque el tiempo no es suficiente para abordar todos los puntos

No se alcanza a desarrollar la producción de insumos propios para fundamentar sus resoluciones

La medida de reunir a los docentes de una zona en una escuela por parte de la supervisión, limita aún más la autonomía escolar y descontextualiza las acciones ante los sujetos beneficiarios del trabajo colectivo

A pesar de insistir en que los colectivos ahonden en las causas del bajo rendimiento y en el papel que tiene como docentes para superar las dificultades (SEP: 2015: pág. 7), las autoridades educativas abiertamente no han concedido la autonomía escolar para la agenda de las sesiones.

Los colectivos docentes abren rutas fractales a partir de un sujeto que propicie la posibilidad término que proviene del latín *possibilitas*. El concepto hace referencia a la potencia, aptitud u ocasión para ser o existir algo, es decir, para que algo suceda.

Apenas se abren las posibilidades con el nuevo modelo educativo y la diversidad de calendarios escolares, habrá que esperar si resiste la SEP, la no uniformidad del sistema y la linealidad del currículum, componentes principales de la política pública de los CTE.

En cuanto a las preguntas de investigación ¿Cómo afecta la simplificación de las problemáticas contextuales los procesos de análisis del colectivo docente?

Los recursos experienciales y de la formación se ajustan a las consignas de la SEP, las problemáticas contextuales y se mantienen acotadas y con relación a ¿Cómo desarrollan procesos dialógicos los colectivos escolares para la mejora escolar? Algunos colectivos crean rutas de acción emergentes a partir de la incertidumbre de las contingencias, del contexto inestable provocado por la evaluación a docentes y directivos y en función de esto se producen retroacciones y desorden en las sesiones, en beneficio de la mejora escolar.

El planteamiento era adentrarse en los colectivos escolares, mirar y describir los elementos de sentido con los cuales construyen su ruta de análisis, partiendo de la política nacional, pero tomando caminos alternos inesperados que configuran rutas de sentido, en palabras de Morín (Morín: 2005 p.30) la ecología de la acción “la idea de que las consecuencias de la acción escapan a las intenciones de sus iniciadores”.

## **Referencias**

- Morín E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa. España.
- Morín E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Col. Educación y cultura para el nuevo milenio. Dower. UNESCO. Francia.
- Morín E. (2010) El Método 1 La Naturaleza de la Naturaleza. Ed. Cátedra. España.
- SEP (2013) Guía El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica, Preescolar, Primaria y Secundaria.

SEP (2013) Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica Preescolar, Primaria y Secundaria. México.

SEP (2015) Seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares. Informe general de la fase intensiva. Ciclo escolar 2014-2015. Subsecretaría de Educación Básica.

Flores S. D. (2013) El consejo técnico escolar, limitaciones y alcances de formación docente ante su restitución en el ciclo escolar 2013-2014. Claroscuros en la Educación. Revista electrónica de Educación. Ediciones anteriores. Número 36. (Septiembre 2013). Recuperado de: <http://palido.deluz.mx/articulos/1372>

# **TRÁNSITO DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EPISTÉMICAS EN LAS ESCUELAS NORMALES**

**MARÍA EDUVIGES SALTIJERAL BUENA  
JORGE ALFONSO CARMONA SOTO  
PERLA EDITH SALAS HERNÁNDEZ**  
Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

## **Introducción**

Los Cuerpos Académicos (CA) no es una moda transitoria en las Escuelas Normales (EN); la tendencia es al desarrollo y crecimiento de esta forma de organización y de generación del conocimiento que, aunque compleja, está brindando buenos resultados para las instituciones, impactando en las áreas sustantivas de docencia, investigación y difusión; además de la gestión y la tutoría.

El tránsito hacia la constitución de los CA en comunidades epistémicas favorece una plataforma sólida para construir conocimientos científicos al resolver problemas o situaciones que afecten la consolidación del capital humano en las instituciones; esto se respalda por los procesos epistemológicos, ontológicos, de interacción y de transferencia.

## **Desarrollo**

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, tiene como estrategia general: “mayor productividad para llevar a México a su máximo potencial”;

para lograrlo se plantearon cinco metas nacionales, centrándose la tercera en lograr un México con “Educación de Calidad”; el objetivo 3.1 plantea “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”; como estrategia 3.1.1: “establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico”; y las líneas de acción: “incentivar a las instituciones de formación inicial docente que emprendan procesos de mejora” y de manera específica en la estrategia 3.5.2: se busca “contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel. (DOF, 2013)

En concordancia con el PND, en el marco del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019, se plantea que es necesario: “impulsar la consolidación de CA como actividad cotidiana en las Escuelas Normales”. (SEP, 2018)

Por lo tanto, es necesario que cada institución realice la autoevaluación considerando las causas y consecuencias por las que aún no se cuenta con CA; las posibilidades de formar nuevos CA, redes de investigación y comunidades de práctica; el impacto académico del funcionamiento de los CA ya existentes; la articulación de las funciones académicas de docencia, investigación y difusión; así como la generación de líneas de investigación y aplicación del conocimiento para la mejora de la oferta educativa; las razones por las cuales el CA permanece como CA en formación. Así mismo, es necesario analizar el cumplimiento de las metas compromiso e identificar las que muestran rezago; las causas, consecuencias e impacto de los resultados en la mejora de la calidad educativa; analizar y evaluar la eficacia de la visión, las políticas, los objetivos, las estrategias y los proyectos integrales del PACTEN 2016 y 2017 en relación al cumplimiento de las metas compromiso e identificar las necesidades de calidad educativa para que posteriormente se actualice la planeación. Además, se considera pertinente que se analicen las brechas a partir de las diferencias o desigualdades que presenta el avance en la formación de CA. Finalizada la autoevaluación, se lleva a cabo la jerarquización de las principales fortalezas y áreas de oportunidad. (SEP, 2017)

Una vez terminada la autoevaluación, se procede a realizar la planeación, en donde se precisan los objetivos, los recursos y las estrategias. Para realizar la planeación, se consideran la visión institucional, las políticas estatales e institucionales, los objetivos estratégicos, las estrategias para cumplir los objetivos y las metas compromiso. Esta planeación queda registrada en el proyecto integral, que es “el documento donde se concretan los objetivos, metas académicas, las acciones articuladas y los recursos para dar continuidad a las fortalezas y atender las áreas de oportunidad detectadas durante la autoevaluación, así como dar cumplimiento a las metas compromiso que se plantearon durante la planeación tanto a nivel estatal como en cada Escuela Normal con relación a la calidad educativa y gestión. Finalmente, se hace la captura del proyecto integral en el Sistema de Captura de Proyectos Integrales.

Dentro del proyecto integral, uno de los objetivos particulares es la conformación y consolidación de los CA. Dentro de las metas académicas se plantea el estatus de los CA: en formación, en consolidación y consolidados; además, es necesario considerar los CA que desarrollarán proyectos de investigación, en donde se especifique el objeto de estudio y las Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC), y los CA que publicarán productos de investigación, especificando la temática.

De manera simultánea a la planeación institucional, los docentes pueden integrarse a un CA y seguir las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); en éstas se considera que los CA son “grupos de Profesores de Tiempo Completo (PTC) que comparten una o varias Líneas de Generación de Conocimiento, Investigación Aplicada o Desarrollo Tecnológico e Innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos” (DOF, 2017).

Dentro de las Escuelas Normales, un CA se identifica como: “un grupo de PTC que comparten una o varias LGAC, en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, y un conjunto de objetivos y metas académicas; adicionalmente, atienden

Programas Educativos para la formación de docentes en uno o en varios niveles (SEP, DGESEPE, 2014).

Los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos; son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización; favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano; se rigen como las células de la academia y representan a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (SEP D. , 2014).

Para cumplir con la normatividad vigente, dentro de las EN se tienen varias fortalezas, destacando las siguientes: trabajo colegiado entre los docentes, mismo que permitió avanzar en la conformación y desarrollo de los CA; infraestructura para atender las áreas sustantivas y avances significativos en la infraestructura digital, a través del equipamiento informático y la conexión de internet; un número elevado de PTC y en procesos permanentes de habilitación y certificación; la distribución de las cargas en los horarios, en la mayoría de los casos, guarda un equilibrio entre las áreas sustantivas, la tutoría y la gestión; la investigación educativa cada vez se va posicionando más dentro de las instituciones; la vinculación, la cooperación, el intercambio y la coordinación con pares académicos y las estancias, ya son temas agendados en muchas de ellas; la difusión de productos académicos a través de congresos o similares para dar a conocer ante la comunidad científica los principales resultados producto de la investigación, cada vez se realiza con mayor frecuencia y con un número mayor de participantes; cada vez son más los eventos académicos que se organizan a través de los CA dentro de las instituciones.

No se puede negar que existen áreas de oportunidad que limitan la calidad educativa y que requieren ser atendidas. Algunos docentes que laboran en las Escuelas Normales no son PTC, por lo que requieren mejorar su estatus; la investigación educativa, aún y que se realiza, es un reto permanente para todos los docentes, junto con la integración a un equipo de trabajo; el contar con una LGAC; el identificar a los compañeros con los que habrán de integrarse y formar un CA; atender los objetivos y las metas institucionales;

realizar el proceso administrativo para acceder al perfil deseable y a la formación de un CA; estudiar en posgrados de alta calidad y lograr la habilitación; incorporarse a redes temáticas de colaboración nacionales o del extranjero para atender problemas comunes; realizar más estancias cortas de investigación; hacer un mayor número de publicaciones individuales y colectivas; registrar patentes; el acercamiento a las instituciones y organismos nacionales e internacionales.

Para atender las áreas de oportunidad, se considera necesario que todos los docentes sean PTC o profesores técnicos o de tiempo parcial; que compartan la visión institucional y se comprometan con la normatividad vigente; se incorporen de manera voluntaria a un CA, dependiendo de las LGAC que estén cultivando; lo pueden hacer como titulares, colaboradores o asociados; entrar en procesos permanentes de desarrollo profesional a través de la formación continua; aprender de la experiencia y emprender acciones estratégicas que logren que los CA se registren ante PRODEP y participen en las convocatorias para que obtengan recursos financieros que impulsen su desarrollo; establecer metas comunes que logren darle solidez y madurez a las LGAC; que diseñen y apliquen proyectos de investigación innovadores para que consoliden las LGAC y acorten las brechas entre la docencia, la difusión y la investigación; que se integren a redes temáticas de colaboración y se conecten con investigadores internos y externos, con la intención de compartir preocupaciones, hallazgos, resolución de problemas, nuevos enfoques y que avancen en su proceso hacia la consolidación.

Actualmente los CA reconocidos por PRODEP de las IES son 5824; resulta interesante que, de todos los CA, 4291 pertenecen a las Universidades Públicas y afines, 682 a los Institutos Tecnológicos, 425 a las Universidades Tecnológicas, 189 a las Universidades Politécnicas, 38 a las Universidades Interculturales y las EN han repuntado con 199 CA. (SEP, 2018)

De todos los CA registradas ante PRODEP, 1358 están consolidados; de ellos uno pertenece a las EN, 1674 están en consolidación, 28 están adscritos a las EN y 2792 se encuentran en estatus de formación, de los cuales 170 son de las EN.

El número de EN públicas asciende a 261, que son las que conforman la población objetivo del PACTEN, (DGESPE/SEP, 2018).

Los CA de las EN están en posibilidades de convertirse en una comunidad epistémica e incidir en las decisiones de las políticas públicas que tienen que ver con la formación de los docentes; poco a poco han avanzado en la consolidación de las LGAC, lo que les permite producir y analizar los conocimientos, mismos que se producen en los diferentes CA; éstos pertenecen a diversas instituciones, regiones y estados; además, se está desarrollando rápidamente la constitución de redes de investigación con otras IES nacionales y extranjeras.

De manera específica, al interior de un CA se considera fundamental reflexionar y transitar hacia la conformación de “comunidades epistémicas”, en donde el grupo de maestros que pertenecen a cada uno de los CA tenga como misión “resolver una serie de problemas a través de la aplicación del conocimiento científico” (Maldonado, 2005).

Esta tesis tiene varias implicaciones: es necesario definir claramente las LGAC, nutrirlas y afianzar el trabajo hacia el interior del CA y reforzar el trabajo hacia el exterior; éste no es un constructo nuevo, pues se ha utilizado para “analizar la influencia que redes de expertos han tenido en la instauración de políticas de alcance internacional en diferentes campos”, (Haas, 1988, en: Maldonado 2005); esta misma autora lo ubica para el “análisis de las relaciones entre los expertos en el campo de la educación superior y las políticas implementadas en México” de manera específica lo define como “una red de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un campo particular”. En este caso, los profesionistas están ubicados en el campo de la formación docente, tienen experiencia y son competentes en sus funciones. Al definir a la comunidad como una “red”, se trasciende más allá del grupo que conforma el CA, ofreciendo mayor oportunidad para generar conocimientos desde la comunidad epistémica.

Lo que caracteriza a una “comunidad epistémica” es la *agenda común*; los CA deben elaborar su plan de trabajo; está *integrada por redes*, pueden ser otros

CA, asociaciones, organismos, entre otros, en donde la participación es a través de relaciones informales y formales; los integrantes comparten un *sistema de creencias y valores* que los cohesionan y hacen que definan propósitos comunes; la *estructura es compacta* como resultado de que son relativamente pequeñas, pero altamente productivas; *dan mayor peso a las relaciones informales que formales*, en ciertas actividades y tareas que se realizan de manera cotidiana; tienen *prestigio y credenciales académicas*, sin duda el sello distintivo de una comunidad epistémica, se hacen expertos en un determinado tema o campo; tiene *diversidad profesional*, convergen profesionales de diversas áreas en aras de resolver la problemática que se investiga. (Maldonado, 2005)

Quienes integran una comunidad epistémica son sujetos heterogéneos en edad, tiempo disponible, antecedentes académicos, procedencia, (Maldonado, 2005); pero mantienen una constante: siempre buscan la evolución, en palabras de Sacristán, en Maldonado, 2005, “docentes críticos y reflexivos, capaces de construir respuestas ante nuevas situaciones”.

Dentro de una comunidad epistémica, es importante considerar los procesos epistemológicos, ontológicos, de interacción y de transferencia.

Dentro de los procesos epistémicos, hay que considerar las vías para acceder al conocimiento científico; de manera específica, se puede considerar la corriente del constructivismo, en donde el conocimiento científico es una “construcción que proporciona modelos alternativos para interpretar la realidad, pero que no son parte de la realidad; considerando los principios ontológicos, se pueden interpretar los fenómenos a partir del conjunto de relaciones complejas que forman parte de un sistema; dentro de los principios conceptuales, se aborda la interacción como un proceso de asociación de forma consciente de unos sujetos con otros, entre los que se produce un intercambio de información, hábitos, valores, entre otros, generando una red de relaciones en donde poco a poco se van conformando organizaciones cuyos integrantes van construyendo una serie de conocimientos tácitos e implícitos; y de transferencia de conocimientos significativos y la difusión de los mismos (Alfaro, R. J. y Contreras, D. B., 2012).

## **Conclusiones**

La conformación de comunidades epistémicas es una palanca de cambio dentro de las EN, misma que requiere de organización, primero al interior de los propios CA, para que impacte desde la institución y posteriormente hacia fuera, vinculándose por medio de redes con otros CA y organizaciones, de tal suerte que se contribuya con la calidad de la educación y se incida en la generación de nuevas políticas para fortalecer la formación de los docentes.

La creciente producción y utilización del conocimiento, asentada en los diferentes trabajos académicos que se están publicando, es un cimiento que impacta en la formación de los docentes; la innovación radica en el carácter interactivo y en el establecimiento de relaciones y vínculos entre los diferentes CA a través del trabajo en redes, con esto se facilita el aprendizaje y la construcción de ideas más profundas generando una base sólida para el desarrollo de la investigación educativa en el ámbito de la formación de los docentes y las posibilidades reales de construir comunidades epistémicas.

## **Referencias**

- Alfaro, R. J. y Contreras, D. B. (2012). *Comunidades epistémicas como espacio para la formación de investigadores: Procesos de generación y difusión del conocimiento*. Obtenido de Comunidades epistémicas como espacio para la formación de investigadores. Procesos de generación y difusión del conocimiento-3.pdf
- Capella, R. J. (s.f.). *Características del Docente Investigador*. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/7723/6727>
- DGESPE/SEP. (2018). Obtenido de Directorio Completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas?page=6>

- DOF. (2013). Obtenido de Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018:  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)
- DOF. (2017). (C. a. 3a., Productor) Obtenido de  
<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/PDF/Apoyo%20para%20el%20Fortalecimiento%20de%20los%20CAEF.pdf>
- DOF. (2017). *Acuerdo número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2018*. México: DOF.
- Maldolando, M. A. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*(134).
- SEP. (2017). Obtenido de Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019:  
[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018\\_2019.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018_2019.pdf)
- SEP. (2018). Obtenido de  
<https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>.
- SEP. (2018). *Guía metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018-2019*. Obtenido de  
[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018\\_2019.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/pacten2018/GuiaPACTEN2018_2019.pdf)
- SEP, D. (2014). *Fortalecimiento de Cuerpos Académicos y Redes Temáticas en las Escuelas Normales*. México: SEP.

# **FACTORES QUE DIFICULTAN LA GESTIÓN ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA EN MÉXICO: UN ESTUDIO DE CASO**

LILIANA RANGEL CASTILLO  
LUIS GUILLERMO QUINTANILLA LERMA  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

## **Introducción**

La educación es un factor primordial que impulsa el desarrollo cultural, político económico y social de una nación. Actualmente, diversos países han concentrado esfuerzos en incrementar su cobertura y calidad a través de la instrucción académica integral enfocada en la formación de ciudadanos capaces de responder de manera ética y responsable a las necesidades que presenta la sociedad a la que pertenecen. Avanzar hacia la mejora ha sido el objetivo de gran parte de las reformas educativas y en éstas se reconoce al director y a los profesores de una institución como variables que inciden significativamente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Mansilla *et al.*, 2011).

Bajo esta perspectiva, el contexto escolar mexicano pretende que cada institución asegure procesos de gestión de calidad que brinden un mejor servicio educativo (INEE, 2015), y establece que todas las escuelas de educación básica deben contar con “la capacidad para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Ésto es, que

la escuela centre su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende” (DOF, 2014, pp. 1).

Sin embargo, de acuerdo a evaluaciones nacionales e internacionales, los alumnos mexicanos presentan un deficiente nivel de desempeño (OCDE, 2004; INEE, 2007; 2010; 2013; 2016), por citar algunos ejemplos, en la última evaluación PISA en el año 2015 los resultados mostraron que México está por debajo del promedio que establece la OCDE en las tres áreas que se ponderaron; ciencias con 416 puntos, matemáticas con 408 y lectura con 423. Algo similar ocurrió con los resultados que se obtuvieron en PLANEA al estimar que 5 de cada 10 estudiantes no alcanza el nivel mínimo de competencias lingüísticas; y sólo 4 de cada 10 obtiene un nivel básico de competencias matemáticas.

Específicamente, en el estado de Tamaulipas, en donde se llevó a cabo la investigación los datos mostraron que en el campo de lenguaje y comunicación el 43.6% de los estudiantes de sexto año de primaria alcanzan un nivel de logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículo; 36.5% se ubican en un nivel de logro indispensable; 16.7% en un nivel satisfactorio y sólo un 2.9% obtuvieron un nivel sobresaliente (INEE, 2017). Mientras que en el campo de matemáticas el 59.1% se situaron en un nivel insuficiente para el logro de los aprendizajes clave del currículo; 19.1% alcanzaron el nivel de logro indispensable; 14.3% el satisfactorio y por último sólo un 7.5% consiguieron el nivel sobresaliente (INEE, 2017).

Las cifras son alarmantes y denotan un amplio campo de intervención para la gestión escolar, por lo que es necesario que las instituciones se centren en procesos de gestión que impacten directamente en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el objetivo del siguiente estudio fue *analizar la eficiencia de los procesos de gestión en un centro escolar y proponer soluciones acorde a las necesidades detectadas*.

## **Marco teórico**

La gestión escolar es un campo emergente, el cual integra los planteamientos de la administración educativa, pero a su vez asume otras características relacionadas con las actividades que se realizan al interior de las instituciones educativas, desde las palabras de Álvarez (2006) es conceptualizada como:

Un proceso dinámico que logra vincular los ámbitos de la administración convencional con los de la estructura de la organización, bajo la conducción y animación de un liderazgo eficaz de gestión por parte de cada director, que se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples y se orienta hacia el cumplimiento de la misión institucional (Álvarez, 2006, pp. 9).

La gestión escolar no se percibe como un ejercicio parcial y aislado del entorno educativo, ya que pertenece a un ámbito social en particular, es decir, es reconocida como una organización social que brinda sentido a través de un proyecto de transformación (Pozner, 1998; Casassus, 2000), “Un proceso que va más allá de los simples cambios administrativos, abarca todo lo que concierne a los procesos educativos, tanto administrativo y social, como laboral y pedagógico” (Tedesco, 1999, pp. 28).

Para entender cómo los procesos de gestión de un centro escolar pueden lograr los impactos esperados, es indispensable revisar la definición que los autores Del Solar y Lavín (2000) formulan “...entendemos por gestión escolar, el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende la comunidad educativa para promover y posibilitar el logro de la intencionalidad pedagógica de la escuela”. (Del Solar y Lavín, 2000, pp.9).

El proyecto de gestión escolar es un elemento clave para actuar ante las necesidades de una institución y se conceptualiza como un conjunto de métodos de acción sobre los diversos ámbitos de un centro educativo, optimizando sus actividades, recursos y métodos de desempeño e innovando procesos que permitan el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión, en pro del mejoramiento educativo e institucional. Tiene como propósito la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo desde

la realidad institucional y dentro de una perspectiva de cambio considerando a su entorno. (Del Solar y Lavín, 2000).

### **Contexto de México en la gestión escolar**

De acuerdo a los estándares de gestión de la Secretaría de Educación Pública, como lo son la dirección escolar, el desempeño colectivo docente, la gestión del aprendizaje, el funcionamiento de consejos y la participación social, manifiestan que la administración escolar es la encargada de asegurar el funcionamiento eficiente de dicha institución en cuestiones financieras y pedagógicas, por lo que estos estándares son ejecutados periódicamente a directivos y miembros del consejo, con la intención de establecer en cada institución educativa las condiciones que permitan el proceso adecuado de enseñanza- aprendizaje (Uribe, 2008).

Existen diversos modelos de gestión escolar enfocados en puntos estratégicos que requieren el diseño e implementación de acciones para la obtención de los resultados satisfactorios, como es el caso del modelo mexicano llamado Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) implementado a través del programa Escuelas de Calidad, cuya finalidad es que los procesos que lo conforman tengan continuidad por un rango de 10 años para impactar positivamente a las generaciones futuras (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Por otro lado, para fines particulares del presente estudio, se ha analiza el modelo Chileno: "Modelo de Calidad de la Gestión Escolar", debido a que Chile en los últimos años ha sido el país latinoamericano que alcanza el mayor puntaje en evaluaciones internacionales (INEE, 2007; 2010; 2013; 2016), en este modelo se promueve la responsabilización de los actores del centro escolar, sobre los resultados del mismo, favoreciendo una gestión profesional y rigurosa. (Ministerio de Educación de Chile)

El modelo se encuentra estructurado por dos áreas prioritarias: procesos y resultados, las cuales son consideradas elementos clave de la gestión del centro escolar (Ver figura 1). A su vez, las áreas se conforman por dimensiones

que se refieren al contenido técnico de ambas áreas, y que a su vez, se encuentran integradas por los Elementos de Gestión del modelo, teniendo un rol más específico de la operacionalización de los contenidos (Ver figura 2).

La dimensión de liderazgo hace referencia a las prácticas desarrolladas por el director y/o el equipo de gestión que tenga la institución, con el fin de orientar, planificar y evaluar los procesos de la misma, para que con la ayuda de los actores de la comunidad escolar se cumpla con la misión y visión de la escuela. Mientras que la dimensión de gestión curricular, se encarga de sustentar el diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular descrita de la instrucción, la cual implica a los diferentes actores educativos para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la dimensión de convivencia escolar y apoyo a los estudiantes es la encargada de contemplar las diferencias de los distintos actores de la institución y de su convivencia, con el fin de propiciar un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dimensión de recursos está centrada en la organización, la manutención y la optimización de los recursos que tiene la institución, así como también los resultados del desarrollo educativo de sus estudiantes. Finalmente la dimensión de resultados, la cual se encarga de los datos, cifras, porcentajes y en general, valores que son el resultado de los registros de la institución. Además los sintetiza y analiza para poder evaluar la calidad de sus logros institucionales.

## **Método**

El diseño metodológico que siguió el estudio fue de corte cualitativo y se aplicó como método de indagación el estudio de caso (Stake, 1999), en el cual el investigador explora profundamente una vida real -o situación real- en un sistema limitado (caso) o múltiples sistemas (casos), a través de la recolección de múltiples fuentes de información. Se utilizó la entrevista estructurada como técnica de recolección de datos.

### ***Características de la institución***

La institución en donde se realizó la presente investigación es la escuela primaria “Matías S. Canales”, urbana y de carácter público, que se encuentra ubicada en Ciudad Victoria Tamaulipas, en la Carretera Victoria S/N en la Colonia Tamatán, y está afiliada al programa de escuelas de tiempo completo. Posee una matrícula de 617 alumnos distribuidos en 6 grados, un total de 19 docentes y dos directivos (Ver tabla 1).

### ***Participantes***

Los participantes entrevistados fueron dos directivos (Director y Subdirectora) y seis docentes (uno de cada grado).

El desarrollo del estudio consistió en las siguientes fases:

### ***Diseño del instrumento de recolección de datos***

Para la recolección de datos se diseñó una entrevista estructurada y se conformó en base a los contenidos que plantea el Modelo de Gestión de México y el Modelo de Gestión de Chile. Los cuestionamientos preservaron la congruencia con las dimensiones, así como con el contexto de la Educación Básica en México.

### ***Aplicación del instrumento***

Para aplicar el instrumento se realizaron dos visitas, la primera fue para entregar documentación de presentación y solicitar la aprobación correspondiente. La segunda visita, se realizó con la tuvo por objetivo aplicar el instrumento diseñado de forma individual a los participantes.

### ***Análisis de la información***

Para el proceso de análisis de los datos se siguió la sistematización que propone Krueger (1998) citado en Álvarez-Gayou (2003).

Como primera etapa, se obtuvieron todas las entrevistas en físico.

En la segunda etapa, se transcribieron los datos en una hoja de cálculo que posibilitará observar todas las respuestas de cada una de las preguntas.

La tercera etapa, consistió en analizar la información a través de la triangulación de las respuestas, lo cual permitió establecer las categorías definitivas, las cuales fueron pre-diseñadas con base en la teoría revisada siguiendo un método *top-down*.

Finalmente, en la cuarta etapa, se buscó establecer estrategias y acciones de mejora pertinentes acorde a las necesidades detectadas en cada categoría.

## **Resultados**

Después de analizar la información recuperada y diseñar las categorías de análisis, los resultados obtenidos mostraron lo siguiente:

### ***Categoría de análisis: Liderazgo***

En la primera categoría se detectó que dentro de la institución se utiliza un método de diagnóstico para detectar fortalezas, necesidades e intereses de los alumnos y es el referente principal para diseñar la Ruta de Mejora; además cuenta con prácticas para brindar información sobre el cumplimiento del Plan Anual de Trabajo a través de reuniones.

Sin embargo, no hay un seguimiento que verifique los avances en el aula y la información proporcionada por los docentes en cuanto a las acciones que realizan éstos para cumplir con lo establecido en la Ruta de Mejora. Asimismo, no se detectaron prácticas institucionales para evaluar el desempeño del equipo directivo, por lo que no hay un seguimiento al trabajo de liderazgo que se emplea en el centro escolar y por último, no se observaron prácticas a través de las cuales se identifiquen situaciones adversas que dificultan el logro de los objetivos institucionales.

### ***Categoría de análisis: Gestión curricular***

En cuanto al trabajo curricular que se realiza en el centro escolar se detectó que existe una adecuada estructuración de planeaciones e implementación de

actividades para favorecer el aprendizaje en las operaciones básicas. De acuerdo a sus respuestas se observó que los maestros están comprometidos con la enseñanza de sus alumnos.

Se encontró también que existe una debilidad en cuanto a las necesidades de los estudiantes en las áreas de formación de español y matemáticas, y que los docentes cuentan con estrategias metodológicas de enseñanza únicamente en el área de matemáticas, dejando de lado a las otras disciplinas.

***Categoría de análisis: Convivencia y apoyo a los estudiantes***

Tanto los directivos como los docentes demuestran disposición y compromiso por generar acciones para erradicar los problemas de convivencia y seguridad escolar, éstas son llevadas a cabo mediante la promoción y la práctica de valores. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados coinciden en que existe un desconocimiento sobre las acciones adecuadas para prevenir situaciones que puedan poner en riesgo a los estudiantes, así como el hecho de que no hay una buena comunicación alumno-docente, y que no se considera la diversidad estudiantil dentro del aula de clases.

***Categoría de análisis: Recursos***

La infraestructura de la institución cumple satisfactoriamente con los requerimientos necesarios para su funcionamiento adecuado. Se detectó que existe comunicación efectiva que permite el intercambio de información entre directivos y docentes con respecto a necesidades de capacitación. A pesar de lo anterior, el plantel no cuenta con métodos suficientes que aseguren un óptimo funcionamiento y desarrollo de sus recursos. Además, no cuenta con mecanismos fijos que permitan la preservación y el uso eficiente de los recursos y servicios con los que cuenta el plantel, e incluso, no poseen estrategias de prevención para cualquier tipo de necesidad a futuro de recursos.

### **Categoría de análisis: Resultados**

Algunos docentes conocen brevemente los objetivos de PLANEA, la Evaluación Docente y el Programa de Escuelas de Tiempo Completo al que está adscrito la institución. Sin embargo, no se cuenta con instrumentos de recolección de datos y/o mecanismos para medir el logro de los estudiantes a través de los diferentes ciclos del Marco Curricular. (Ninguno de los entrevistados contestó a esta pregunta, por lo que se asume que no cuentan con información estadística al respecto). Del mismo modo, no se tienen mecanismos ni programas para obtener información sobre objetivos cumplidos, índices de evaluación interna, aprovechamiento de los recursos financieros, materiales y tecnológicos así como desarrollo profesional y servicio docente.

### **Discusión**

Tras el análisis correspondiente, se proponen cinco proyectos para atender las necesidades detectadas: el Programa Institucional para la evaluación de la gestión directiva, el trabajo docente y el logro académico (PIEGE), que plantea el diagnóstico y la evaluación continua de los principales actores de la comunidad educativa (directivos, docentes y estudiantes) para la mejora constante y la detección de necesidades concretas para cumplir así con la Ruta de Mejora.

El Proyecto de Formación Continua y Apoyo Estudiantil (FOCAES), centrado en intervenir en la capacitación permanente de los actores educativos (docentes y directivos) y brindar soporte académico a los estudiantes con bajo rendimiento. El Proyecto Primaria Segura, Eficiente y Consciente (PRESECO), que está enfocado en fortalecer las relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad escolar a través de la comunicación y participación en actividades que favorezcan la prevención de posibles situaciones de riesgo.

El Proyecto Recursos Seguros para Todos (RECSE), que tiene como propósito fomentar el uso eficiente de los recursos materiales, tecnológicos y de infraestructura mediante la gestión y la organización y finalmente, el proyecto Evaluación de la Satisfacción del Logro Educativo (EVASAT), que consiste en

la evaluación de la satisfacción de la comunidad escolar, obteniendo su percepción con respecto a los logros y objetivos institucionales.

Con la realización de este estudio se pretende mejorar algunos aspectos como es el social, integrando la participación de los padres de familia, los alumnos y docentes; en lo académico fomentando la capacitación docente y apoyando a los alumnos con alguna deficiencia en ciertas asignaturas o temáticas, así mismo; proponer soluciones concretas que satisfagan las necesidades del personal académico para el uso responsable de los recursos.

Finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir que la gestión escolar es un proceso multidimensional que involucra prácticas administrativas, políticas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que guían la cultura de lo escolar hacia la innovación y mejora de la institución y de sus resultados.

## **Tablas y figuras**

### **Figura 1**

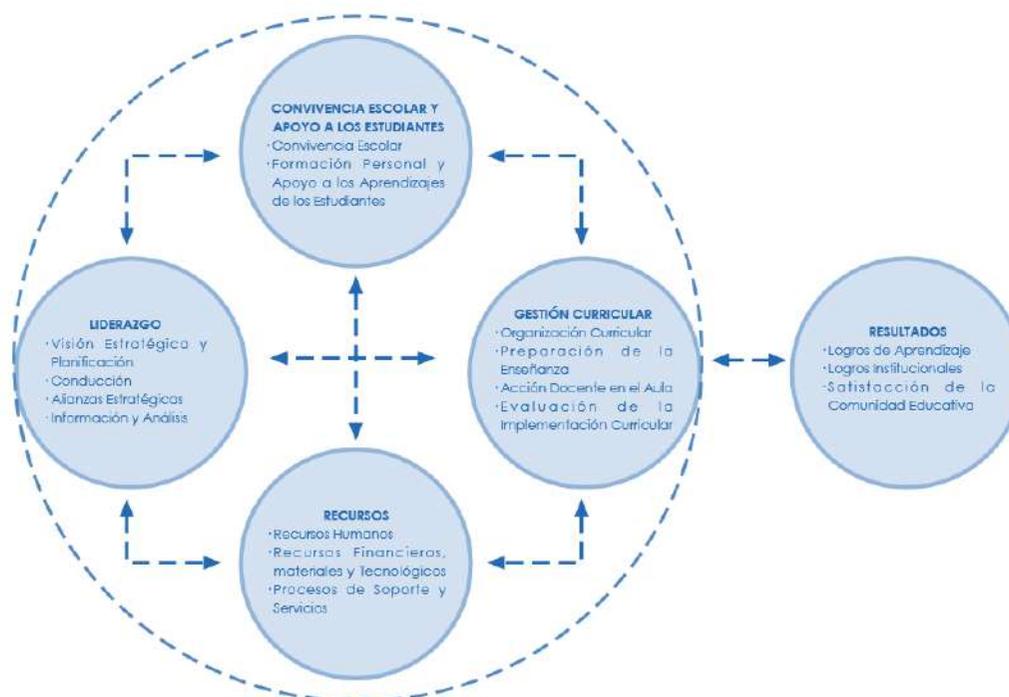
*Áreas, dimensiones, procesos y resultados en el modelo de Gestión de Chile*



Fuente: Ministerio de Educación Chile

**Figura 2**

Factores (áreas, dimensiones y elementos de gestión) que conforman el Modelo de Calidad de Gestión Escolar



Fuente: Ministerio de Educación Chile

**Tabla 1**

Número de personal y alumnado por grupo

ESTRUCTURA (PRIMARIA)							
PERSONAL	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	5º AÑO	6º AÑO	TOTAL
ALUMNOS	100	94	110	135	85	93	617
DOCENTES	3	3	3	4	3	3	19
DIRECTIVOS			2				2
<b>TOTAL</b>			<b>638</b>				<b>638</b>

Fuente: elaboración propia

## **Referencias**

- ACUERDO 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Análisis de la información. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Álvarez, I. (2006). *El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Política y Gestión. Ponencia.
- Arellano, D. (2004). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lavín, S & Del Solar, S. (2000). El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. PIIE. Santiago de Chile.
- Mansilla, S.; Becerra, S.; Saavedra, J. y Tapia, C. (2011). "Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables", *Educación y Educadores*, Vol. 14, núm. 2, pp. 389-409.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). PISA en el aula: lectura. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). PLANEA: una nueva generación de pruebas. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación y Matemáticas. México: INEE.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos. (2da Ed.)*. Madrid: Morata.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2007). *PISA 2006 en México*. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *México en PISA 2015*. México: INEE.

Secretaría de Educación Pública (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP.

## **COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA EDUCACIÓN EN UNA MODERNIDAD LÍQUIDA**

**BRENDA NELLY SANTOS GUEVARA**  
Escuela de Ciencias de la Educación

### **Introducción**

El ritmo acelerado que caracteriza a la sociedad actual y la disponibilidad, en ocasiones excesiva, de información proveniente de todo tipo de fuentes, enfrenta a la educación a retos específicos para lograr mantener un lugar en la vida cotidiana de los estudiantes de hoy en día. Esto mismo ha causado que atributos propios del conocimiento, en términos educativos, y del aprendizaje tal como se conocían en el siglo XX, hayan quedado completamente obsoletos, sentenciados o abominados en la mayoría de los casos, tanto en prácticas como en sus resultados (por mencionar algún ejemplo se puede hacer referencia al rol de la memorización en el aprendizaje).

Entonces bien, en un mundo en el que lo cambiante es lo actual, lo deseable y atractivo, ¿cómo se podría, más que enseñar, propiciar un aprendizaje durable (permanente) que sea acorde a las exigencias del mundo actual en el que la información que hoy conocemos mañana ya es diferente o en el que la forma en que se hace algo hoy, mañana ya cambió cuando no desapareció?

De acuerdo a Zygmunt Bauman la sociedad actual se siente amenazada frente a cuestiones de permanencia y “juramentos de fidelidad”, ¿entonces cuál es el rol de las universidades y cómo pueden “preparar” a sus estudiantes para sobresalir en el mundo real tan variante?

Estos y otros cuestionamientos surgen de un interés de unos cuantos por, no solo comprender la situación ante la que nos encontramos como actores de la educación, sino como habitantes de la aldea global. Y de esta manera también surgen replanteamientos, de la actividad educativa y de nosotros como miembros de una sociedad digital, además inmersos en el uso de la tecnología.

La tendencia hacia las competencias en el mundo educativo también ha ido tomando auge desde años atrás, y a pesar de las críticas y observaciones que se hacen al respecto cuando se les considera una moda o “la panacea” de la educación, de alguna manera parecen atractivas para las universidades e instituciones educativas cuando se trata de generar resultados tangibles en sus egresados al considerar las características propias de una formación enfocada a competencias y no solo a conocimientos o habilidades técnicas.

Más que esto, influye de una manera importante que el planteamiento que se le está dando a las competencias, en términos educativos, va de la mano de las características de la sociedad actual en tanto que se exige cierta flexibilidad (en medios, recursos, contenidos, momentos), y a la vez cierta permanencia y transferibilidad para cada situación de complejidad variable al integrar distintas áreas del desarrollo del individuo (conocimientos, habilidades, actitudes, entre otras).

Edgar Morin habla de una necesidad palpable de educar bajo la incertidumbre para desarrollar una inteligencia general que permita a los individuos ser habitantes de un mundo planetario con conocimientos desfragmentados. En la incertidumbre, precisamente se carece de certeza de conocer o predecir el futuro que se asoma, y que para él siempre está presente, en un contexto que se conoce y a la vez no, por tanto, se requiere preparar ciudadanos globales que puedan desempeñarse satisfactoriamente en un mundo planetario como el actual haciendo gala de todo lo aprendido y lo que pueden ir desarrollando con la experiencia del tiempo.

## **Desarrollo**

El concepto de modernidad líquida fue propuesto por Zygmunt Bauman para referirse a propiedades características de la sociedad actual, que a su parecer difieren un poco de lo que se ha llamado “posmodernidad” o “modernidad tardía” (Bauman, 2013) en cuanto a que aquello que algún día fue deseable y buscado por la sociedad por su solidez (en términos de estabilidad), hoy ha ido cambiando para pasar a la liquidez, haciendo alusión a los atributos de ambos estados de la materia.

Como es de esperarse, lo líquido tiene que ver con lo que carece de estructura, forma, y no es estable (Nobile, 2007), como lo conocemos en su mayoría, y lo que es sólido en términos de estructura y forma palpable y permanencia. En palabras de Bauman, “la eliminación de las normas rígidas y excesivamente puntillosas, la aceptación de todos los gustos con imparcialidad y sin preferencia inequívoca, ‘la flexibilidad’ de preferencias [...] así como las elecciones transitorias e inconsecuentes, constituyen la estrategia que se recomienda ahora como la más sensata y correcta” (Bauman, 2013, p.19).

A su vez, la modernidad líquida también hace referencia al consumismo de la era actual y que por lo tanto busca productos desechables en cualquier ámbito, ya sea un dispositivo tecnológico, una moda, un artefacto o, incluso, conocimientos y teorías.

Esto último, desde luego, tiene un impacto importante y avasallador en el ámbito educativo donde los retos incrementan en un acelerado ritmo que no permite a los sistemas educativos compensar los interminables cambios, tendencias y exigencias de los estudiantes actuales, y de la sociedad en general, para egresar personas idóneas para “un mundo mejor”, o simplemente con las herramientas necesarias para lograr cierto éxito.

Existe una constante lucha entre lo que generaciones que aún están en la cabeza de las organizaciones y las generaciones que podrían considerarse usuarios de los sistemas actuales consideran lo más apropiado como el camino a seguir. Bauman aborda este tema al hablar de la brecha entre, por ejemplo

padres e hijos, respecto a lo que cada cual considera que es lo mejor, lo más apropiado e idóneo (Bauman, 2013) y por lo tanto, lo que sería la mejor solución para determinados asuntos de orden global, como lo es la educación.

Por su parte Morin centra uno de los principales retos de la educación actual en una inadecuación que más que ser totalizadora, fragmenta cada elemento sin la posibilidad de volver a integrar estas partes. Por esto él señala que la educación del futuro debe considerar realidades y problemas que cada vez se presentan más “polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin, 2001, p. 35). Para ello propone que la educación promueva una “inteligencia general” que permita abordar tanto lo individual como lo global y lo complejo.

Una razón que da lugar al enfoque por competencias en la educación es que estas se consideran de un mayor nivel cognitivo al integrar distintas dimensiones en sí mismas (conocimiento, habilidad, actitud, comportamientos, etc.). A su vez, también se considera que las competencias permiten autonomía y reflexión crítica que debiera ser traducido en nivel de desempeño superior (Rué, 2008), que bien podría considerarse factor del éxito de acuerdo a ciertos estándares. Y que, también posibilita la oportunidad de un actuar en un mundo líquido desbordado de incertidumbre, en el que una formación profesional, no podría estar a la altura de esta modernidad si insistiéramos en continuar ignorando sus atributos, entre ellos el flujo de cambios constantes, con la esperanza de que un día dicho flujo vuelva a la calma y certeza que un día creímos tener.

Entonces bien, por un lado, se tienen características muy peculiares de la sociedad actual, y por el otro, necesidades específicas del mundo laboral y el sector educativo para hacer frente a esa realidad de la que se habla, en tanto que las diferentes generaciones buscan convivir entre sí en un espacio globalizado.

A pesar de la falta de consenso en la definición de competencias, se puede considerar que el punto de encuentro es el que establece, de una manera implícita, que una competencia incluye “como mínimo conocimientos,

capacidades y actitudes, y que su combinación puede variar por cada competencia” (Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, 2007).

Una competencia se puede definir en términos de lo que se necesita que un profesional tenga para ejercer su profesión, por ejemplo, se diría que una competencia es la cualidad y habilidad que un médico necesita tener para cuidar de sus pacientes (Morcke, Dornan, & Eika, 2013).

Teniendo esto presente, se puede considerar que una educación basada en competencias, es una solución, por lo menos transitoria, para trazar un punto de encuentro entre: generaciones, sistemas educativos, sector laboral y sociedad actual. Ya que ha quedado claro que, la sociedad actual no busca una estabilidad constante de la misma forma que se ha concebido por siglos atrás y, por lo tanto, lo que se enseña en las escuelas carece de relevancia e interés para los estudiantes, cuando no adquiere el carácter de inservible, inútil u obsoleto. Morin (2001) refiere un mundo en crisis en busca de una conciencia del riesgo que da la incertidumbre.

Si se considera lo que Bauman señala sobre la amenaza que representa para la modernidad líquida casarse con una profesión o una idea (Bauman, 2011), una formación basada en competencias vuelve a tomar sentido como una solución viable (momentánea tal vez, como en todo caso son las tendencias actuales) para ofrecer un menú de posibilidades a los estudiantes, que probablemente no se comprometerán con una sola profesión y, naturalmente, tampoco con una forma de aprender y asignaturas específicas, más allá del “aprender a aprender”.

Se habla de una necesidad real de preparar profesionistas que enfrenten y solucionen problemas de los que todavía no se conoce su existencia, y nuevamente toma sentido el enfoque por competencias que se refiere a aquello que permite la movilidad e idoneidad de actuación en el momento que se necesita (Tejada Fernández, 1999), incluso cuando la no acción es producto de la competencia.

Así bien, como está probado, que en las aulas resulta imposible dotar de conocimientos, habilidades y destrezas totales que puedan garantizar un desempeño óptimo y que, a la vez, aseguren “conocer todas las respuestas” que un egresado puede requerir en el mundo real, una preparación que le dé bases y herramientas para la localización de aquello que necesite en el momento preciso, puede, en parte, resolver esta problemática.

Mientras que, por un lado, al hablar de competencias se incluye la especificación del contexto, es decir, la competencia va unida a una situación particular y muy específica que, si algún factor se ve alterado, la persona que tiene la competencia podrá resolver propiamente ya que, precisamente, es cuando se habla de movilidad de los componentes de la competencia y se le otorga el carácter de durable o permanente. Por el otro, Bauman aborda el tema de la transitoriedad como un atributo ligado a la modernidad líquida en la que, nuevamente, lo que se aprecia y conoce hoy, mañana ya quedó en el olvido y fue sustituido por alguna otra tendencia o preferencia que, por su parte, tampoco está destinada a permanecer (proceso de disolución).

Desde luego, no hay que dejar de lado un punto importante y cegarse ante la posibilidad de lo que se presenta como una alternativa para reconciliar exigencias y recursos actuales ya que, la educación por competencias también tiene algunos asegunes que aún no se han esclarecido provocando desconfianza en algunos de los casos, y particularmente en el tema de la implementación de este enfoque en los programas académicos.

Al respecto, se argumenta que debido a que las competencias se legislan (son de origen político) en lugar de ser moldeadas desde la información empírica, es poco probable que realmente puedan ser reflejo de una conducta humana (Lurie, 2012). Un poco en el mismo sentido, esta idea se refuerza en la aportación de Morcke (*et al* 2013) cuando hace alusión a la imposibilidad de propiciar, a partir del currículo, características propias del individuo como humanitarismo, responsabilidad y altruismo, atributos que probablemente se consideren menos importantes en la modernidad líquida, pero no por ello menos necesarios para la convivencia global.

Así pues, tomando las ideas de Bauman referidas a lo líquido, se puede considerar que las competencias profesionales pueden fácilmente ser el soluto en una sociedad líquida, resultando en una *solución* que probablemente tenga un constante ir y venir como resultado del mismo proceso de disolución pero que, al fin y al cabo, representa una interacción entre el líquido y el soluto, que en este caso tiende a ser sólido, para mantenerse en una comunión reconciliatoria (punto de equilibrio) para ambas partes y estados de la materia.

Bauman concluye su carta “¿un mundo inhabitable para la educación? (Parte III)” diciendo: “sencillamente, nunca hemos estado en una situación similar. Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil de preparar seres humanos para esa vida” (Bauman, 2011, p.119).

Por su parte, Morin refuerza la idea de la incertidumbre en la que nos encontramos al mencionar que “ninguna estrella guía el porvenir” (Morin, 2011), y por esta misma razón, se debe plantear una educación que permita a los aldeanos globales situarse en una realidad líquida de incertidumbre. De acuerdo a esto, y considerando únicamente necesarios tres de los atributos de las competencias: integración, duración y especificidad (Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, 2007), se sugiere el enfoque por competencias como una opción válida, viable y reconciliatoria para las realidades que buscan una estabilidad que el mundo líquido no puede darles, y a la vez, una versatilidad que el mundo “sólido” no puede darle a los aldeanos acostumbrados a la incertidumbre.

Más allá de lo que nos deparan tanto el destino como una modernidad líquida, la cuestión será cómo tiene que ser el quehacer educativo para estar, por lo menos, en condiciones de responder de una forma adecuada a estos cambios desenfrenados, cobijados por el uso de la tecnología, y la constante disponibilidad de información. Así sea como una serie de intentos, probablemente fallidos, el punto es hacer algo al respecto y no sentarse a ver cómo lo que todavía hacemos en las aulas no alcanza a dar respuesta al mundo actual, aunque algunos ya se vean a sí mismos próximos a la meta.

Desde luego, parte importante del reto para los actores de la educación involucra un cambio entre las perspectivas y una apertura hacia nuevas posibilidades un poco menos aprehensivas de las que ahora se tienen. Y tal vez, de esta manera se dé la comunión de la que se habló antes, entre sólido y líquido (*solución*).

### **Conclusiones**

Si bien la educación por competencias debe ser tomada con cautela debido a ciertas sospechas que dejan en su actual implementación y enfoque, al tomarse la precaución necesaria, resulta una opción viable de acercamiento a lo que no solo la sociedad actual está demandando sino, en particular, al estilo de vida de hoy empatado, tanto con sus preferencias como con las preocupaciones de generaciones desarrolladas en modernidades sólidas en quienes todavía recaen algunas decisiones de esta índole y que buscan encontrar algún destello de certeza.

La modernidad líquida puede aparecer como algo que se desea evitar o erradicar, sin embargo, es imprescindible aceptar que ya está aquí, con este u otro nombre, lleno de incertidumbre, y que es el mundo al que nos enfrentamos día a día en las aulas y centros educativos. Partiendo de esta aceptación, la idea de soluciones relevantes, resulta no solo esperanzadora sino posible para un mundo planetario como el de Morin.

Bauman hizo constante referencia a lo transitorio y desechable, las competencias pregonan ser permanentes y facilitar la movilidad de un escenario a otro, esto significa que podemos considerar a las competencias como un medio que permita que el soluto y el disolvente creen una *solución* acorde a la sociedad actual.

### **Referencias**

Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde del mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lurie, S. J. (2012). History and practice of competency-based assessment. *Medical Education*, 46(1), 49–57.
- Morcke, A. M., Dornan, T., & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851–863.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (UNESCO, Ed.). México.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós.
- Nobile, M. (2007). Zygmunt Bauman\* Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida Segunda parte de la entrevista: " Los desafíos de la educación: aprender a caminar sobre arenas movedizas ", 2(28), 7–18.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia universitaria*, 19.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, 56(56), 20–30.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 74–91.

## **EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DE LAS MUJERES EN LAS ZONAS RURALES**

**AGUSTINA ORTIZ SORIANO**

**IGNACIO MORENO NAVA**

Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

### **Introducción**

Texto de la introducción de la ponencia En pleno siglo XXI, en el cual los estándares y porcentajes que se dan a conocer en torno al abandono de los índices de exclusión, analfabetismo y pobreza extrema, así como las que se hacen el torno al crecimiento del índice de desarrollo humano, y por ende, de la reducción de la pobreza, traen consigo una oleada de posturas optimistas, las cuales son imposibles de sustentar cuando contrastan irremediabilmente con el *pathos* social que permea las condiciones reales de los sujetos sociales.

Las condiciones fácticas muestran un abismo entre lo que enarbolan los discursos oficiales, y el *status quo* sobre todo, cuando el acento de la exclusión y la vulnerabilidad es colocado de manera artera en sólo una parte de la población, a saber, las mujeres.

En México, las mujeres son sujetas a una pluralidad de formas y modos de vida, acentuándose más los escenarios de exclusión si éstas viven, se configuran y determinan en zonas rurales o urbanas, y aún más si se añade no solo que viven en una zona rural, sino además se es indígena y su mundo de la vida debe delinearse desde lo que dictan los usos y costumbres.

El escenario de exclusión que nos interesa señalar en este escrito, es el que tiene que ver con el ámbito educativo, en tanto este escenario se vuelve piedra de toque para el desarrollo, proceso y formación humana, cultural y social de los individuos, y más aún porque parece ser que de manera *a priori* a las mujeres son excluidas de las instituciones educativas.

## **Desarrollo**

Las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran la mayoría de las comunidades rurales de México, se ubican muy por debajo de lo que se podría catalogar como condiciones óptimas para el desarrollo humano, impactando de manera negativa en diferentes ámbitos; para este caso, nos centraremos en el análisis de la problemática de la exclusión educativa la cual en éstas regiones afecta directamente a las mujeres de dichas comunidades, impidiéndoles, de manera negativa, incluirse en actividades que apoyen el desenvolvimiento de nuevas habilidades y capacidades; si bien las instituciones no les niegan el acceso a los servicios educativos, cabe señalar que no promueven el ingreso y permanencia de las mujeres negándoles de alguna manera el reconocimiento como sujeto social.

En palabras de R. Castell (2004) “La exclusión responde a un determinado orden racional que no es arbitrario ni accidental, está inscrita y obedece a sistemas de valores y códigos que constituyen un determinado tipo de sociedad que utiliza, entre otras cosas, para protegerse de quienes, por las razones que fueren, no se adaptan a ella”.

La exclusión educativa, se convierte en exclusión social, toda vez que los individuos son privados del acceso al sistema, y por ende, de la posibilidad de disfrutar de ciertos bienes y recursos esenciales para vivir con dignidad o para aspirar a mejores condiciones de vida, y viceversa: aquellas niñas y jóvenes que son excluidas de las posibilidades de participación social, suelen serlo también de la educación, ya que quienes carecen de una preparación profesional útil para la vida en común, difícilmente logran su inserción al mercado laboral; satisfacen pobremente las necesidades sociales y/o con mucho trabajo pueden alcanzar sus aspiraciones personales.

Amartya Sen señala que “una persona excluida sería, entonces, la que no es libre para acometer aquellas actividades importantes que cualquier persona desearía elegir” (en Escudero, 2006), y se considera que la vía más rápida y efectiva para obtener dichos logros esenciales en la vida y para la vida es la educación.

Desde el año 2002, se pone de manifiesto la inequidad en el sector superior en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan (ANUIES, 2002).

Las mujeres de estas comunidades constituyen uno de los sectores de esta población con mayor rezago educativo, en este grupo converge una triple discriminación: por condición étnica, de género y de clase, que repercute directamente en su estado de salud. Las difíciles condiciones de vida, que les dificultan una buena alimentación o acceso oportuno a servicios de salud, además el desconocimiento de su propio cuerpo, la maternidad intensiva, así como las pesadas cargas de trabajo, originan un cuadro particular de padecimientos y enfermedades relacionados con esta triple subordinación.

Es muy preocupante lo que pasa con las mujeres de las comunidades rurales ya que no solo se les priva de su educación, sino que se les impide desarrollarse plenamente como seres humanos capaces de desempeñar sus habilidades y capacidades para así poder incorporarse en los ámbitos laborales y ser compatibles en cualquier disciplina.

Las principales causas por las cuales las mujeres de las comunidades rurales de México son excluidas son: por ser *pobres* e *indígenas* siendo víctimas en muchos de los casos de discriminación, injusticia y maltrato sólo por una diferencia biológica, reduciéndole su participación en diferentes ámbitos de acción como el educativo, político y económico por mencionar algunos.

La población que reside en las áreas rurales del país presenta menores niveles de desarrollo y de bienestar; También se le puede considerar como grupos

socialmente vulnerables que viven en situaciones de interinidad en materia de recursos productivos, acceso a la tierra y empleos agropecuarios y no agropecuarios, así como de oportunidades para desarrollarse, lo más grave de ello es que los servicios educativos son muy limitados impidiéndoles a las mujeres la independencia y total autonomía como seres humanos.

El bajo promedio de escolaridad que tiene las mujeres que viven en las zonas rurales de entrada supone limitaciones de acceso a mejores oportunidades y condiciones de trabajo del conjunto de la población en general, y de la femenina en particular; en general, el nivel educativo de las mujeres es un factor que tiende a elevar su participación económica.

En el texto “las mujeres y el desarrollo humano”, Martha Nussbaum (2009) menciona que, cuando la pobreza se combina con la desigualdad de los sexos, el resultado es una aguda carencia de capacidades humanas centrales. La exclusión de los sexos tiene que ver con la discriminación que se le hace a la mujer por su género. Por ejemplo, las mujeres son las menos alfabetizadas y son las que menos cuentan con carreras técnicas o profesionales, cuando ingresan a los empleos se enfrentan a ser menospreciadas y menos reconocidas que los hombres.

Se les impide la participación en la vida política ya que en la mayoría de las comunidades rurales las mujeres no tienen plena igualdad ante la ley no cuentan con los mismos derechos de propiedad que los hombres ni la misma libertad religiosa, se les cargan dobles jornadas ya sea en los trabajos o en el hogar carecen de oportunidades sucede a menudo que las casan sin elección propia desde su niñez y carecen protección social.

Asimismo, desde el 95 (INEGI las mujeres en el México rural, 1995) se tienen datos que señalan que, sólo tres de cada cien mujeres económicamente activas rurales tienen estudios superiores, mientras en lugares urbanos, 19 de cada cien mujeres cuentan con este nivel educativo. Lamentablemente las condiciones no han cambiado de manera significativa, pues los índices de rezago escolar siguen manteniéndose o incluso incrementando.

En la actualidad se siguen manteniendo estas cifras, pues todavía en las comunidades rurales a las mujeres no se les permite contar con una educación, en ocasiones esto es ocasionado por la pobreza en la que viven sus familias o por la exclusión que se les hace sólo por pertenecer a este género, impidiéndoles con ello el pleno desarrollo humano. No sin antes decir que el *desarrollo humano* se entiende cómo el proceso mediante el cual permite a todos los integrantes ya sea de una comunidad, región, sociedad o país ellos deben tener acceso a los diferentes ámbitos como lo son el educativo, laboral, material, recreativo y cultural, por mencionar algunos; de esta manera, debe quedar claro que el desarrollo humano se concentra en incrementar el bienestar integral del individuo y no sólo en su mejoría material

Es por ello que consideramos que para que no se sigan generando estas prácticas es necesario deslindarse de los roles que permiten la discriminación y exclusión hacia estas mujeres de las diversas comunidades rurales en donde siempre se les involucra en las tareas del hogar, el cuidado de los hijos, pero nunca se les permite estar incluidas en las esferas y prácticas educativas, ni en la toma de decisiones.

La escuela es un modelo cerrado que salvo aun teniendo ajustes en su estructura, ha sido la misma, es por esto que los temas transversales, las finalidades educativas tendrían que priorizar en una educación fundamentada en problemas detectados en el entorno y el profesorado ha de elaborar proyectos curriculares que giren en torno a los problemas detectados y a las finalidades priorizadas. La nueva escuela debe dejar de ser una comunidad de aprendizaje y deber promover el desarrollo de la capacidad de participación activa, crítica y reflexiva en la sociedad.

Las mujeres son más propensas a abandonar sus estudios, ocasionados también por la falta de autonomía y por las pocas oportunidades que tienen. Muestra de ello es el caso de Marcela, una mujer de la comunidad de Sahuayo Michoacán, quien comenta cómo es que desde niña tuvo que crecer con dificultades, discriminaciones y abusos por su misma familia, al obligarla a abandonar sus estudios, y arrojarla a casarse muy chica, abandonar su hogar y someterse a ser discriminada y rechazada por parte de la familia de su esposo,

y que ahora tiene dos hijos que tiene que cuidar pues todavía son muy pequeños aunque ella en la actualidad concluyo sus estudios primarios, en una institución que le permitió estudiar los fines de semana así como también ingresar y terminar la secundaria y que ahora está por cursar la preparatoria, pero lo triste de ello es que lo está haciendo a espaldas de su marido pues si él se entera dice Marcela que está en la escuela y no trabajando como ella le dice se puede meter en problemas e incluso ser maltratada ya sea física, psicológica o verbalmente, también puede ser abandonada por su esposo.

Es por ello que los niños y las niñas deben contar con una educación y una escuela *digna* cuando mencionamos esto, nos referimos a que se les brinde una enseñanza-aprendizaje que los forme adecuadamente para la vida y la continuación de su estudio ayudaría a la comunidad en general pues se tendrían mejores oportunidades y mejores accesos a trabajos en los cuales se desempeñen y desarrollen sus capacidades y habilidades para explorar los distintos niveles educativos tales como: *saber ser, saber hacer y saber convivir*.

La tasa de escolarización de las mujeres incluso al nivel de escolaridad primaria, es un 13% más baja que la de los varones.

Las mujeres que viven en comunidades rurales abandonan las escuelas por el nivel socioeconómico que tienen sus familias, por la falta de empleo, por la pobreza y la ideología que se tiene, pues en estas zonas marginadas los padres consideran que la educación es sólo para los hombres y no para las mujeres, porque sólo son vistas y educadas para los quehaceres del hogar, el cuidado de los padres y la maternidad.

Stuar Mill. En el libro "*La sujeción de las mujeres*", menciona la semejanza entre las preferencias adaptativas de *amos* y *vasallos*, así como las de preferencias adaptativas de hombres y mujeres, pues en el caso de los amos ellos acostumbraban ser superiores y los vasallos ser inferiores cabe hacer mención que esto también sucede con los hombres y las mujeres en las comunidades rurales. Ya que los hombres a las mujeres las tratan como seres inferiores y utilizan su poder para manipularlas y dominarlas según su cultura y tradición que se fomenta en estas zonas llenas de desconocimiento; los

hombres utilizan su dominio con la fuerza física. Mill comenta que el hombre no quiere únicamente la obediencia de una mujer quiere sus sentimientos no una esclava forzada sino voluntaria y favorita por eso han hecho todo lo posible por esclavizar su espíritu.

De acuerdo a lo que señala el autor, consideramos que esta discriminación fue estructurada y muy bien planeada pensando en el trato y dominación de poder que recibieron en los trabajos por parte de los que los consideraban sus amos a su vez lo fueron diseñando estos hombres para las mujeres, cabe señalar que parte de esta discriminación tiene que ver con sus costumbres y tradiciones que se tienen en éstas zonas con mayor marginación e ignorancia lo cual permite estas discriminaciones, dominaciones y exclusiones hacia ellas.

En las comunidades rurales se permite que las niñas desde que nacen se les eduque y se les enseñe a servir a sus padres o a sus esposos, deben ser obedientes y temer a la comunidad deben ser sumisas y sin interés propio sólo a ver el porvenir de los demás. Su acción tiene que ver con el modelo global que se repite en la sociedad y en la cultura de sus comunidades y con ello deja a las mujeres en una situación de inferioridad y dependencia ya sea de su familia o de los hombres

Esto nos afecta en gran parte pues las mujeres no tenemos opciones por desarrollarnos adecuadamente ni tampoco se nos permite demostrar la capacidad y la habilidad que tenemos para desenvolvemos en las instituciones educativas, sociales y laborales. Esto debe importarnos por que el porcentaje con menos preparación e ingresos en los estudios es cada vez mayor que el de los hombres, nos debe importar por que las niñas no concluyen su educación como la ley lo marca, no socializan porque son orilladas a casarse desde muy chicas no se les permite tener iniciativa propia solo se les discrimina y excluye.

Por ello nos preguntamos: ¿Qué nos toca hacer a las áreas de la educación para evitar estas prácticas? ¿Por qué se siguen permitiendo estas injusticias hacia las mujeres y no se hace nada? Dejamos las preguntas abiertas para que cada uno de nosotros reflexionemos al respecto.

## **Conclusiones**

Todos los que somos partícipes en las ciencias sociales y el estudio de los escenarios educativos debemos de tener muy claro el compromiso con nuestras comunidades y con nuestras mujeres con el fin de conocer, intervenir y aportar soluciones a las problemáticas de los distintos escenarios sociales en los cuales se ve reflejada la exclusión y discriminación a las cuales se enfrentan las mujeres en las comunidades rurales de México.

## **Referencias**

- ANUIES (2002). Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, México. Publicación en línea: <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=retos.html> (consultada en marzo de 2010).
- Castel, Robert (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Coordinador Saül Karsz, Ediciones Gedisa, ISBN 84-7432-939-6, España.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. Universidad de Murcia, España. Publicación en línea: [http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex\\_Educativa.pdf](http://www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf) (consultada en abril de 2010).
- INEGI. Las mujeres en el México rural, 1995.
- Mill, J. S., La sujeción de las mujeres, en: Jhon Stuart Mill/ Harriet Taylor, Ensayos sobre la igualdad sexual, Ensayo introductorio de Alice B. Rossi, traducción de Pere Casanelles, Barcelona: Península, 1973.
- Nussbaum, M., <<Religion and Women's Human Rights>>, en: Paul Weithman (comp.), Religion and Contemporary Liberalism, Notre Dame, 1997.

# **LA ARTICULACIÓN INFORMACIONAL ENTRE SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN VERACRUZ. ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO**

**MIGUEL ÁNGEL ESTRADA GARCÍA  
OSCAR VALENCIA AGUILAR**  
Universidad Pedagógica Veracruzana

## **Introducción**

El *Abandono Escolar Temprano* (AET)<sup>1</sup>, es un fenómeno con fuerte impacto social en el estado de Veracruz. Según estudios prospectivos de estadística en la entidad, el 30.2% de la población entre 15 y 17 años, no ingresaron o abandonarán la Educación Media Superior (EMS) durante el ciclo escolar 2016-2017 (SEV, 2016).

Para disminuir los indicadores, se han implementado algunas estrategias desde la Federación, y en algunas entidades, tales como: *Construye T* (2008), *Síguele* (2011), programa de acompañamiento integral para jóvenes de EMS, 2013-2014 (SEP, 2016).

En *Querétaro*, EL BACHILLERATO SEMIESCOLARIZADO; *Guanajuato*, EL SISTEMA ÚNICO DE REGISTRO DE ASPIRANTES a la EMS; *Estado de México*, EL PLAN MAESTRO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, *CDMX*, el programa PREPA Sí, *Veracruz*, DESARROLLO INTEGRAL DE ESTUDIANTES (DIES) (SEP, 2016, págs. 211-212). En Veracruz, la EMS está regulada por el Capítulo IX de la Ley de Educación

(2014). Actualmente el marco normativo se basa en el Reglamento General de Enseñanza Media del Estado, publicada en noviembre de 1968.

Los indicadores reflejan las tasas de ingreso y egreso de la entidad, pero estos números, no son solamente una cifra: cada uno, representa a jóvenes que abandonan la educación media, lo cual, significa una oportunidad perdida para combatir la pobreza y mejorar su calidad de vida futura. Ante esta situación nos preguntamos:

¿Qué estrategias se requieren en los subsistemas de EMS de Veracruz para disminuir el abandono escolar temprano?

¿Existe la viabilidad operativa, técnica, funcional y normativa para generar un sistema informacional para que los subsistemas de la EMS en Veracruz, puedan compartir información?

¿Cómo detectar oportunamente situaciones de abandono escolar temprano, para que los jóvenes continúen y concluyan la EMS, a pesar de su situación económica adversa?

¿La modalidad en línea es viable para abatir el indicador del abandono escolar temprano en Veracruz?

El objetivo es proponer la articulación informacional entre subsistemas, considerando como estrategia alternativa el uso intensivo de las tecnologías digitales, a partir de la vinculación administrativa, operativa, técnica, funcional y normativa. Configurándolo como el punto estratégico (nodal) desde donde se detecten, preferentemente de manera temprana, a estudiantes en riesgo; que sea la vía universal, para ofrecer el servicio a menor costo y con flexibilidad curricular, sin necesidad de ajustarse a tiempos y espacios específicos o cerrados.

### **Las formas de buscar**

El estudio se realizó mediante una investigación documental retrospectiva a través de fuentes verificables y confiables de carácter público, consultando o rescatando información de recomendaciones elaboradas por organismos

internacionales relacionados con la educación. El alcance fue de corte exploratorio, con el que se identificó que el AET de la EMS en Veracruz es un fenómeno en expansión.

En Veracruz, la EMS está conformada por nueve subsistemas, donde el Telebachillerato (TEBA), el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV), el Bachillerato General y el Bachillerato de la Universidad Popular Autónoma Lade Veracruz (UPAV), Telebachillerato Comunitario (TEBACOM), la Preparatoria Abierta y el Bachillerato en Línea de Veracruz (BeLVer) (ver Figura 1). Este último Subsistema se considera un organismo con robustez tecnológica y de bajo costo, no ha sido aprovechado lo suficiente como estrategia remedial del problema planteado.

A razón de que BeLVer se configura como un Subsistema con posibilidades de coadyuvar de manera favorable, se obtuvo que cuenta con una matrícula de 619 alumnos para el ciclo escolar 2016-2017, integrados por 276 hombres y 343 mujeres, sobre todo porque estas cifras presentadas por el VeLBer son factibles de potenciar.

### **BeLVer, componente articulador**

Se detectó que las estructuras de los Subsistemas en la EMS operan cada uno de manera independiente y aislada; situación que los coloca como organismos, responsables de su propio funcionamiento. Esta configuración hace que la población en riesgo no sea identificada en otros Subsistemas y con frecuencia, ni en él mismo, reflejándose solamente en las estadísticas finales del nivel. Configuramos la atención inmediata con el apoyo del BeLVer, como la institución potencialmente responsable de captar la población estudiantil en situación de abandono. Para lograrlo, se requiere una red informacional y administrativa entre todos los subsistemas de la EMS.

El BeLVer, se ofrece a través del Consorcio Claustro Virtual de Jornadas Educativas en Redes Operativas (CLAVIJERO). Desde 2007, cuenta con cobertura a lo largo y ancho del estado con 156 Aulas CLAVIJERO<sup>2</sup> donde se otorga apoyo a los alumnos.

## **Sistema, evaluación y política educativa**

En Veracruz, la EMS se estructura con nueve Subsistemas, que funcionan como pequeños sistemas cerrados, donde si bien, su retroalimentación interna les permite regularse ellos mismos; hacia afuera tienen moderado intercambio de información con el Sistema más amplio del que es componente y, muy limitado contacto con los otros Subsistemas. Para mantener el orden interno y no desaparecer, los Subsistemas requieren de retroalimentación, que, aunada a la relación con el Sistema mayor que lo funda, le permitiría renovarse y evolucionar. Esta relación es concatenada en codependencia, configurando redes informacionales, que funcionan como un Sistema evolutivo organizado para auto-aprender. (Ver Figura 2).

Para que el Sistema de la EMS tenga suficiente capacidad de responder a las necesidades de transformación (morfogénesis) que le exige el contexto social (ambiente), la función de la información es de trascendental importancia, “ya sea como memoria, ya sea como mensaje, ya sea como programa o más bien como todo eso a la vez” (Morin, 2009, pág. 27), por su capacidad de generar un panorama de amplio espectro sobre una realidad dada y de minimizar la incertidumbre partiendo de la optimización informacional.

Una red informacional entre Subsistemas permitiría generar alternativas viables relacionadas con el ambiente, es decir, a través del uso de la tecnología digital, se configuraría una red de datos interdependiente entre subsistemas.

La red informacional requiere de una “válvula de escape”, una vinculación con el *ambiente*, salir del Sistema para equilibrarlo internamente, configurándose como un *Sistema Informacional en Red Interactiva* (SIRI), posicionando al BeLVer como el *punto nodal* (de Alba, 2003), donde se alojen oportunamente datos procedentes de los Subsistemas durante períodos particulares, y sean procesados, estimulados y reconstruidos para provocar efectos de impacto en el ambiente o contexto del Sistema (Ver Figura 3).

Esta reconfiguración estructural, “equipotencializará” al Subsistema en Línea, asumiendo funciones que otros no las realizan, tales como: identificar alumnos

en riesgo por detección de familias con bajos recursos o en algún tipo de pobreza; alumnos con problemas de faltas recurrentes o con rezago, y las zonas de mayor incidencia en la problemática, entre otras.

El procesamiento, estimulación y reconstrucción de datos, permitiría tener la capacidad de incidir en el ambiente, a partir de la comunicación asincrónica. Esta información tendría el objetivo de informarles sobre la oferta educativa y los costos (y algunas formas amigables de pago) para acceder a la opción de estudiar en línea.

### **Políticas adversariales en la EMS**

Diversas Instituciones Educativas de México, proponen políticas públicas educativas, como respuesta a esta problemática; sin embargo, el análisis que sobre la *policy* se ha hecho, es muy precario. Dado que este alcance se refiere a “cómo los programas políticos pueden determinar circunstancias sociales” (Mouffe, 2011, pág. 45), en el estado de Veracruz se presenta con desarticulación y obsolescencia de Ley, por estar desactualizada, generando la heterointegración en la Ley de Educación del Estado de Veracruz<sup>3</sup>, es decir, le da vigencia de actualidad al Reglamento de la EMS de 1968.

Éstas Normas se plasman en los lineamientos que determinan el control escolar de los alumnos, regulando únicamente el Bachillerato General, sin que se haya realizado un análisis sistémico de la *policy* de los Subsistemas.

Por otro lado, para Mouffe (2014, pág. 16) la *política* es el “conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político.”; sin embargo, en el seguimiento académico de los alumnos en los Subsistemas en Veracruz, no se vislumbra una articulación “agonística”, por el contrario, se percibe como un esquema más bien “antagónico”, en un entorno de competencia desigual.

Este esquema es resultado de la relación entre dos partes que se visualizan como contrarios, si bien, no como amigo/enemigo, ya que comparten algunas

bases y objetivos, se perciben como Subsistemas Agonísticos precarios desde otra manera de articular la relación nosotros/ellos.

### **Sistema Informacional en Red Interactiva (SIRI)**

La comunicación informacional, sería una posibilidad para la resolución del conflicto nosotros/ellos, ya que resulta clave para el éxito o fracaso de las iniciativas del Sistema completo. Para esto es necesario desarrollar y definir políticas públicas eficaces y bien orientadas que fomenten la coordinación efectiva. La propuesta de la interacción informacional mediante el uso de tecnologías plantea nuevas estrategias de comunicación entre ellos para fortalecer sus indicadores, sin dejar atrás sus funciones tradicionales.

Bajo el esquema del SIRI, se favorecería la colaboración inter e intrasistémica con la participación de los agentes y actores con intereses comunes en la formulación y ejecución de proyectos que consoliden los indicadores educativos.

En otro sentido, esta información, serviría para alertar directamente (*face to face on line - cara a cara en línea*) al propio alumno y su familia sobre algún problema en su proceso formativo. Incluso, la corriente atemporal del flujo de la misma información permitiría establecer parámetros situacionales para poner frente al estudiante condiciones idóneas.

Cada Subsistema envía y recibe información de los demás, el Subsistema Maestro Paralelo, se configurará en el BeLVer, como centro de control nodal, pero también desde donde se tomen decisiones que permitan la continuidad de los alumnos. Con esta configuración, se establecería sinergia/complementariedad holística a partir del uso intensivo de las TIC, mediante la optimización de las diversas redes en línea con que cuentan el sistema educativo veracruzano.

### **Estrategias de intervención**

Se considera que esta propuesta es viable, sobre todo si se aprovecha la infraestructura digital instalada para los Subsistemas; la capacidad

desarrolladora y creativa de quienes participan en los diseños de bases de datos; y, las habilidades en el manejo de información de los implicados.

Las estrategias propuestas contribuirían a ampliar la cobertura, pero sobre todo están diseñadas para ofrecer oportunidades de ingreso, permanencia y eficiencia terminal en la EMS.

La participación del factor humano es primordial para el éxito de éste y otros proyectos que fortalezcan la cooperación interna en pro de impactar favorablemente los indicadores de EMS. Finalmente, de manera sintética se presentan algunas estrategias tendientes a disminuir el AET.

Con relación a la **permanencia**, en el corto plazo se propone un plan de seguimiento de alumnos, a partir de la información registrada en la base de datos correspondiente de todos los subsistemas, aportada principalmente por los docentes frente a grupo, deben llevarse a cabo en los primeros semestres, particularmente los primeros 60 días del curso, fundamentales para detectar y atender de manera oportuna.

Implementar una “señal de alerta temprana”, cuando algún parámetro no esté operando correctamente. Dicha alerta también se enviaría al BeLVer cuando el alumno ya no se haya inscrito al semestre superior inmediato. Los responsables del seguimiento, de manera inmediata lo contactarán, ofreciéndole la opción de educación en línea.

En cuanto a la **inserción**, a mediano plazo, se propone que los datos de los alumnos de tercero de secundaria se vean reflejados en los registros de ingreso a EMS, visualizar los datos del trayecto educativo y las recomendaciones que se estén haciendo desde el nivel anterior. Esta información permitiría identificar a los alumnos con rezago educativo para ubicarlos como foco de atención y evitar su deserción.

Los datos del sistema de la educación secundaria servirían para hacer un comparativo entre los que egresaron y los que se inscribieron en la EMS. Esta base de datos la recibiría el BeLVer, quien se encargaría de contactar a los alumnos que no se inscribieron, para ofrecerles el servicio correspondiente.

La **eficiencia terminal**, en el largo plazo, se propone incrementar el uso informacional de las bases de datos [SIRI]), activando un programa para identificar las escuelas que tienen mayores problemas de rezago educativo, con el fin de establecer una serie de alianzas con la educación superior en las zonas de impacto.

Esto permitiría desarrollar estrategias de regularización y reforzamiento en alumnos de escuelas atendidas y encausar la vocación profesional de los alumnos, esclareciendo sus intereses formativos con la construcción de un plan de vida y de carrera.

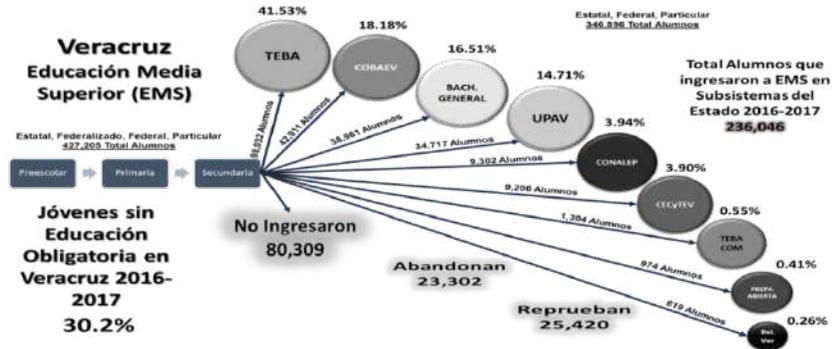
Por otro lado, establecer acuerdos para invitarlas a participar en el último semestre de la EMS, con el fin de presentar las características curriculares y el enfoque de conocimiento que se persigue en cada una de ellas. Estas acciones reforzarían los vínculos vocacionales, así como los conocimientos y habilidades que el estudiante debe haber adquirido para su ingreso a la educación superior.

En **conclusión**, consideramos que para disminuir el indicador de Abando Escolar, es pertinente incrementar las medidas de acción inmediata, desarrollar protocolos de respuesta rápida, tanto de detección de indicadores como remediales, actualizar la normatividad que permita articular la EMS, teniendo en cuenta su naturaleza de atención para las que fueron creadas y su respectiva operatividad, elaborar estrategias de evaluación pre-formativas para eliminar obstáculos secundarios que se presentan durante el trayecto escolar, con lo que se fortalecerá la matrícula del nivel educativo. Estas medidas son viables de llevarse a cabo por los docentes, ya que, implican acciones en la construcción de líneas de comunicación fluida y directa, con los estudiantes y sus tutores. Es decir, una vez detectados los posibles problemas u obstáculos de alumnos, contactar de manera oportuna al joven o sus padres, construyendo y estableciendo los puentes comunicativos necesarios para alertar las posibles causas o complicaciones que se presentan en la trayectoria escolar del discente en cuestión, con miras en cimentar soluciones colaborativas, y coadyuvar a que la EMS deje de funcionar como un sistema expulsor, y se consolide como el ente que potencializa el paso hacia la educación a nivel superior.

**Figuras**

**Figura 1**

*Flujo de estudiantes de Veracruz en la Educación Obligatoria*



Fuente: Elaboración propia a partir del Prontuario Estadístico de la SEV 2016-2017

**Figura 2**

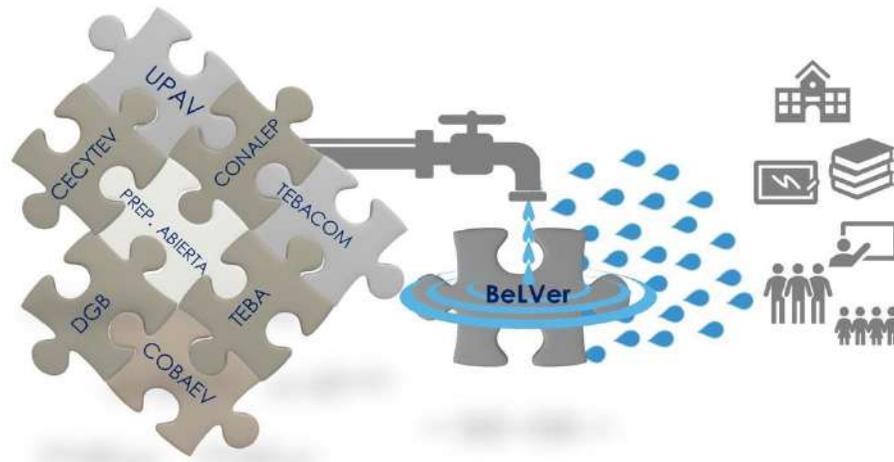
*Configuración de los Subsistemas de la EMS en Veracruz*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 3**

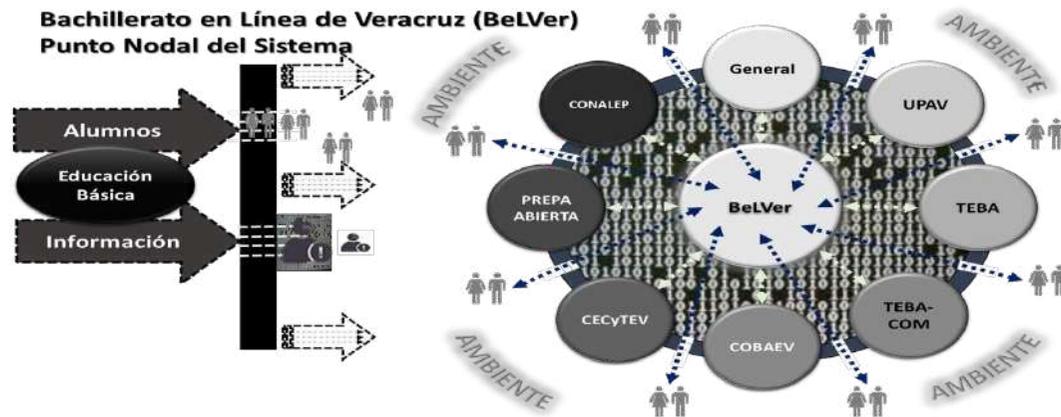
*BeLVer como equipotencializador del Sistema*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 4**

*Sistema Informacional en Red Interactiva*



Fuente: Elaboración propia

## **Referencias**

- Castells, M. (2005). *La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. La Sociedad Red. Barcelona, España: Siglo XXI Editores.
- CPEUM. (9 de Febrero de 2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. D.F., México.
- Benavides Ilizaliturri, L. (2011). *Política y Evaluación en la Educación de jóvenes y adultas*. D.F., México: Universidad Autónoma del Estado de México y Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, S.C.
- Franco Corzo, F. (2013). *Diseño de Políticas Públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. México: IEXE.
- INEE. (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México, México: INEE.
- Morin, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: GEDISA.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento final. Madrid, España: OEI.
- OEI. (2016). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Avance en las Metas Educativas 2021*. Madrid, España: OEI/IESME.
- SEP. (2016). *Documento base del Bachillerato General*. Obtenido de [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México, México: Secretaría de Educación Pública.

SEV. (2016). Secretaría de Educación de Veracruz. Obtenido de Prontuario Estadístico. Inicio de Cursos 2016-2107: <https://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioInicioCursos2016-2017.pdf>

### **Notas**

<sup>1</sup> Se considera Abandono Escolar Temprano cuando el estudiante deja de asistir a la escuela de EMS durante los primeros dos semestres; este trabajo toma en cuenta el indicador abandono escolar como aquel que sucede durante todo su trayecto académico.

<sup>2</sup> Según la página web de BeLVer: 9 bibliotecas, 17 de CECyTEV, 44 de COBAEV, 12 de CONALEP, 18 de la DGB, 39 de TEBAEV, 4 de Tecnológicos y 12 de otros como secundarias.

<sup>3</sup> En el Párrafo segundo, del Artículo segundo Transitorio, se establece que se aplicará lo dispuesto en el Artículo tercero Transitorio de la Ley de Educación de 1993. En este sentido, esta referencia determina que “en tanto se expida la reglamentación que regule ... se seguirán rigiendo por las disposiciones vigentes contenidas en el Reglamento General de Enseñanza Media del Estado...”, publicado en 1968.

## **EL ABANDONO ESCOLAR DESDE LA VISIÓN ESTUDIANTIL: EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**

**SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ**  
**MIREYA MARTÍ REYES**  
Universidad de Guanajuato

### **Enfoque teórico abandono-escuela: la exclusión educativa**

Existen distintos enfoques explicativos del abandono escolar, se destaca el modelo teórico de Tinto (1989), que lo analiza desde un comportamiento individual y dependiente de las metas individuales de los alumnos, así como su diversidad de fines y proyectos ante la intención de ingresar a una institución educativa o bien de la falta de claridad de metas durante la trayectoria académica. Menciona el autor que “lo mismo puede pasar con un estudiante que ve restringidas o limitadas sus metas en la institución o aquel estudiante que sus metas educativas superan a las que puede ofrecer la institución” (Tinto, 1989: 2).

La escuela juega un papel muy importante en el éxito o en el fracaso educativo de los jóvenes; por ejemplo, si ellos no le encuentran sentido al estudio y no se sienten identificados desde sus intereses y valores con la escuela, entonces pueden incurrir en impuntualidad y ausentismo, encontrándose en riesgo de llegar al abandono (Ibarra, Fonseca y Anzures, 2017). Se deben considerar las predisposiciones, las percepciones y las expectativas que tienen las escuelas para su organización (*habitus* institucional), ya que “no solo es un lugar de

aprendizaje, sino es también un espacio donde se dan la socialización y la creación, que impactan positivamente en el vínculo general con el proceso educativo” (Estrada, 2017: 13). En esta relación sociedad-escuela, existen distintas formas de reproducción y control social desarrolladas por un nuevo capitalismo, con una imponente maquinaria desintegradora de lazos que antes nos daban cohesión, pero ahora hay una ruptura de ligaduras, llamada exclusión social y educativa que provoca, una modificación fundamental en la estructura de la sociedad, pasando de una organización vertical (Relaciones sociales de explotación) a una organización horizontal (Distancias al centro de la sociedad (Tedesco, 1999). La escuela no escapa a la influencia de las desigualdades, puede creerse “inocente” y justa por lo que respecta a su propia responsabilidad, se defiende la exclusión favoreciendo a las clases dominantes, con una fuerte trascendencia en el papel del docente y de los alumnos (Dubet, 2004). La exploración de las percepciones y realidades que vive el estudiante en su entorno educativo y su participación en la escuela son muy importantes, ya que el abandono “tiene sus raíces en el fracaso escolar (reprobación, bajo rendimiento), que puede degenerar en problemas de conducta, y en la falta de participación y sociabilidad del alumno” (Landeró, 2012: 73). En este sentido, los alumnos de bachillerato están aprendiendo de su actuación en el contexto en el que se desarrollan, importan mucho las decisiones que tomen, incluyendo el abandono escolar, en este sentido, la construcción de metas e intereses es parte de un proyecto de vida más largo y no es lineal ni constante en la realidad. Por ejemplo, si bien la reprobación puede ser causa del rezago educativo, interpretado este concepto como “el nivel escolar, de un individuo o un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente” (Mendoza, y Zúñiga, 2017:80).

### **El problema del abandono escolar en México**

Para el caso de México, “el 50% de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad se encuentran debajo del “nivel 2” de rendimiento, el cual es considerado como mínimo indispensable para un adecuado desempeño” por el Programa Internacional para la Evaluación del estudiante, conocido como “PISA” (Muñoz, 2009: 29). Según datos de la SEP para el ciclo escolar 2010-2011, el índice de

la EMS fue de 32.7% y ha mostrado una tendencia decreciente en los últimos 20 años, pues en el ciclo escolar 1990-1991 fue de 44% (SEP, 2012: 25,26). La tasa anual de abandono en la EMS en el ciclo escolar 2010-2011 fue 14.93%; es decir, de 4 187,528 alumnos y alumnas que iniciaron el ciclo escolar, 625,142 abandonaron sus estudios, del total 282,213 fueron mujeres (45%) y 342,929 hombres (55%), alcanzando una tasa de abandono de 16.67% en hombres y 13.25% en mujeres, el grado escolar en que se presentó el abandono fue diferente, siendo el primer grado el de mayor abandono con 60.8% lo que equivale a casi 380 mil, en segundo grado fueron cerca de 163 mil (26%) y en tercer grado alrededor de 83 mil (13.2%) (SEP, 2012, en Ruiz, García y Pérez, 2014). Como puede observarse la investigación del abandono en el NMS en México tiene una importante pertinencia social y en este sentido procuramos colaborar un poco en su campo de conocimiento.

### **Método y procedimiento**

Para esta investigación se utilizó un cuestionario abierto con una serie de preguntas para comprender y explicar el fenómeno del abandono escolar. Dicho instrumento fue el insumo para establecer el formato de los grupos de discusión; además se les pidió a los estudiantes realizar un breve análisis de sus respuestas, destacando las coincidencias, así como las diferencias, procurando recuperar elementos de exclusión educativa. La población estuvo conformada por 21 estudiantes de la ENMS de la ciudad de Salvatierra. En los resultados se recogen algunas respuestas de los alumnos a seis preguntas principales que muestran la opinión sobre este tema e inciden en la problemática central el abandono escolar y la exclusión educativa, cabe señalar que se cambiaron los nombres de los estudiantes. También nos apoyamos de los juicios de investigadores y teóricos con la finalidad de explicar con mayor claridad las opiniones expresadas.

## **Resultados**

### ***La concepción de abandono escolar***

Acerca del significado de la palabra abandono y específicamente relacionada a la escuela, los estudiantes la interpretan como darse por vencido, no regresar, no concluir, desertar, desechar y hasta huir. Señalaba una estudiante que cuando se abandonan los estudios, es también abandonarse a sí mismos: “no luchar por lo que quieres, solo porque te cueste lograrlo. Es como abandonar algún lugar del que perteneces o una decepción el fallar en algo, es un desierto, solo y enorme, buscar lo fácil, de alguna forma debilidad” (Isabel 5° semestre 07/09/17). Se revela en las expresiones analizadas acerca de la concepción de los estudiantes de la palabra abandono, una comprensión por la situación de desgracia, también hay reclamo por no haber dado todo el empeño y esfuerzo, y se percibe una cortadura o separación de la pertenencia e identidad del grupo escolar.

### ***Los factores del abandono escolar***

En relación con las razones por las que un estudiante pueda dejar la escuela, los entrevistados señalan que se debe al desinterés en los estudios, falta de convicción, falta de dinero, indisciplina, incompreensión de los padres y problemas familiares, embarazos, porque no se desea continuar con los estudios, las malas influencias de las amistades, adeudo excesivo de materias, falta de oportunidades, carga académica, horarios e injusticias de los maestros. Las razones de abandono escolar que manifiestan los estudiantes son múltiples, ya sean de carácter institucional, académico, emocional, económico, familiar, personal, etc., y están relacionadas con el desafío de afrontar necesidades humanas básicas. Estamos hablando entonces de un abandono voluntario del estudiante que puede estar vinculado, tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución, por lo anterior se concluye que las motivaciones intelectuales y sociales (estímulos), son fundamentales para que los estudiantes alcancen sus metas educativas (Tinto, 1989).

### ***Las emociones del estudiante que abandona la escuela***

Sobre cuáles son las emociones del estudiante que abandona la escuela, los estudiantes expresaron que depende de quien dejó la escuela, si este quería seguir con sus estudios o no. Afirmaba un alumno entrevistado: “en caso de que haya sido por decisión propia el abandono estuvo bien, pero en general pienso que se siente mal, confundido, estresado, desubicado, sin compromiso” (Jorge, 5° semestre 07/09/17 ). Román (2013), dice que los estudiantes que abandonan causan un sentimiento de perdedores, una impresión de vencidos por la escuela, aquellos que no lograron responder de acuerdo a lo esperado. Perdura un sentimiento de culpabilidad y concluye que así son vencidos, aquellos que para la escuela “son flojos, que no estudian ni se esfuerzan lo suficientes, que no están motivados, que siempre faltan, que tienen problemas de conducta, entre tantas otras formas brutales y sutiles de construir en ellos el fracaso” (Román, 2013:54).

### ***La influencia familiar en el abandono escolar***

Respecto a las maneras en que puede influir la familia en el abandono escolar del alumno, los estudiantes indican lo indispensable del apoyo y sustento de la familia; sin embargo reconocen la posibilidad de haber familias que no dan la atención necesaria o bien pueden tener conductas muy dominantes sobre el joven que deja la escuela. Comentaba una estudiante sobre las dificultades que enfrenta un alumno con sus padres en la casa: “la familia es muy importante como cuando quieren estudiar o deban pedir trabajo, mantenerse por sí mismos. Pues tal vez quien abandona la escuela defraude a sus padres, ya que ellos se esmeran para que salga adelante” (María Elena 5° semestre 07/09/17). En el contexto mexicano, la familia tiene una relación directa con los jóvenes que se retiran de sus estudios, ya que prefieren encontrar un empleo desde su corta edad para contribuir con el gasto familiar, sobre todo si no disponen del apoyo de becas gubernamentales, teniendo un alto costo social y económico para todo el país.

### ***Las consecuencias del abandono escolar en la vida futura de los jóvenes***

En relación con las consecuencias del abandono en la vida futura de los jóvenes que desisten a la escuela, los estudiantes entrevistados destacan que les perjudica de manera significativa en todos los sentidos, ya sea en su vida social, familiar e incluso amorosa. Un estudiante se refería al costo personal y familiar de un abandono forzado: “no puede lograr un buen futuro el alumno que abandona, tampoco cumplir sus metas que había planeado quien deserta, no tendría las mismas oportunidades de trabajo, sobre todo al momento que llegara a tener una familia y querer mantenerla” (Roberto, 5° semestre, 07/09/17). Al dejar la escuela, consideran adquirir una responsabilidad laboral y no ser una carga para la familia. Una estudiante entrevistada, consideraba que quienes abandonan: “en el caso de los hombres tendrán que trabajar de manera inmediata y que inevitablemente serán trabajos temporales, que los llevarán a ir de un lado a otro e incluso sentirse rechazados e impotentes” (Ana Luisa 5° semestre 07/09/17). Específicamente para el caso de las mujeres, esta situación de dejar la escuela es más grave, posiblemente se les relegue en el hogar para cuidar a sus hermanos pequeños y personas mayores, también se encargue de los quehaceres de limpieza y comidas, por el contrario, si la mujer se aplica en sus estudio y evita el abandono, a mayor años de estudio “tiende a reducir las brechas salariales con base al género, de modo que las políticas de reducción de la deserción contribuye a reducir las desigualdades de ingresos salariales entre ambos sexos” (Espíndola y León, 2002: 43).

### ***El papel de los docentes en el abandono escolar***

Cuando los estudiantes se expresan sobre las causas que ocasiona el abandono de la escuela, mencionan principalmente razones de carácter estructural fuera de su alcance, como es la falta de recursos económicos. También señalan, ciertas condiciones de inestabilidad o de problemas familiares que originen una falta de apoyo de los padres. Describen el papel del docente como el centro en las alternativas de solución del abandono escolar, opinaba un estudiante: “que los maestros tengan una relación más estrecha con la familia del joven y así detectar carencias o problemas, además que haya motivación por parte de los maestros, becas, comunicación entre docente-

alumno” (Carlos 5° semestre 07/09/17). Respecto a los docentes, hay elementos que intervienen en el abandono, como son la escasa introducción de mejoras pedagógicas o didácticas, lo que conlleva a la poca inserción de los estudiantes a las actividades investigativas como parte de su formación, la poca profesionalización de los docentes en el sentido de que la gran mayoría de ellos están contratados a tiempo parcial, así como su inestabilidad laboral ya que son muchos son contratados como suplentes o por obra determinada, lo que ocasiona una gran movilidad de un plantel a otro y el excesivo número de grupos que deben atender (Vidales, 2009).

### **Discusión**

El fenómeno del abandono escolar tiene no solo consecuencias en los estudiantes al haber quedado trastocada su vida personal. Más allá del ámbito particular, han quedado afectados también aspectos significativos en su mundo familiar, sobretodo emocionalmente de manera inmediata. Aunque el abandono escolar es un proceso gradual, en donde confluyen factores múltiples y distintos, cuando se consuma, el ambiente se vuelve confuso y desolado en el estudiante y su familia, no así en la escuela. Generalmente en la escuela los directivos, el docente y los demás estudiantes marcan una línea. A veces esta línea es discreta, pero a veces es muy manifiesta, depende de las interpretaciones de los agentes educativos del contexto. Generalmente en el abandono hay una ruptura permeada por la exclusión cruel y total, surge la culpabilidad y el aislamiento del estudiante afectado, sus posibilidades se achican y aparece el discurso de la descalificación. La escuela justifica el abandono mediante los resultados de las evaluaciones de los contenidos curriculares enseñados a los estudiantes, no a partir de la pertinencia y relevancia de los programas de estudio, la calidad de la tutoría ofrecida, la preparación docente del profesor, los servicios de apoyo escolar como la orientación educativa o la asesoría académica, tampoco indaga sobre las condiciones socioculturales, emocionales y económicas de sus estudiantes. El denominador común en la causalidad del abandono escolar en la EMS es la exclusión social y educativa, ya sean por conductas y actitudes generadas por un ambiente impropio para los estudiantes desde la familia o bien desde la

institución escolar mediante sus normas y prácticas educativas, desde el rol del profesor a través de la reprobación o también están presentes las desigualdades económicas. El abandono escolar resume una imagen de la pobreza vivida en buena parte de los hogares de los estudiantes.

## **Referencias**

- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* México: Gedisa. Punto Crítico.
- Espíndola, E., León A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, 30, 39-62
- Estrada, M.J., (2017). "Introducción. El abandono escolar en México y sus vínculos con la discusión internacional" págs. 7-26 en Estrada, M. J. (Coordinador). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*. Universidad de Guanajuato: México.
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D., Anzures, E. (2017). "¿Por qué se van de la escuela? Estudio de caso" págs. 101-130 en Estrada, M. J. (Coordinador). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*. Universidad de Guanajuato: México.
- Landero, G. J.F.J. (2012). *Deserción en la educación media superior en México*. México: Suma la Educación. Recuperado de: <http://editor.pbsiar.com/upload/PDF/desercion.pdf>
- Mendoza, C. E., y Zúñiga C. M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad*, 12(1), pp. 79-91.
- Muñoz, I., C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas

- públicas: la experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 28-45.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 2, 33-59.
- Ruiz R. R., García C. J. L., Pérez O. M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10 (5), pp. 51-74.
- SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: (COPEEMS).
- Tedesco, J. C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Conferencia. *Encuentro Internacional de Educación Media Secretaría de Educación de Bogotá*.
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". *Revista de la Educación Superior*, 18, pp.1-9.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 319-341.

## **PLANTEAMIENTO CURRICULAR PARA LA INCLUSIÓN: ANTE LA IMPOSICIÓN Y LA POSIBILIDAD**

**GISELA MERINO HERRERA**

**JESÚS FRANCISCO CONDÉS INFANTE**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

### **Introducción**

La educación inclusiva representa en los últimos años un desafío a conseguir por parte de las comunidades nacionales e internacionales, debido a que se pretende con ella eliminar la marginación, el incumplimiento del respeto hacia los derechos humanos y la exclusión social y económica.

Para tal tarea, en cada país se han puesto en marcha acciones específicas orientadas al logro de la inclusión educativa de los grupos vulnerables, sin embargo, cabe preguntarse, ¿Qué tan pertinentes y efectivas han sido estas medidas? ¿Es posible hablar de educación inclusiva en un país con las características de México?

Al entrar en contacto con la realidad de las aulas en las que se encuentran insertos alumnos con discapacidad intelectual (en adelante DI) se puede observar que la política educativa de inclusión queda en el discurso únicamente, debido a que la infraestructura, el equipamiento, los recursos académicos, las prácticas educativas y evaluativas que prevalecen pertenecen a las de una escuela excluyente. Se habla sobre educación inclusiva en grupos numerosos, donde no se resuelven las necesidades de aprendizaje para alumnos en situación regular debido a que las condiciones no son óptimas para

el aprendizaje: con salones pequeños, mobiliario inadecuado, existencia nula de materiales que enriquezcan sus procesos cognitivos; ¿cómo se resolverá entonces la atención a la discapacidad?

Al exponer las vivencias de la educación inclusiva, se hace necesario un análisis sobre el currículum que guía las prácticas educativas dirigidas hacia los alumnos en situación de DI, por lo que se realiza un análisis de la propuesta curricular del Nuevo Modelo Educativo, que si bien, no se ha puesto en marcha de manera formal, sí se están retomando aspectos del mismo con respecto al eje de inclusión educativa, y es en voz de los sujetos de la investigación que se habla de una incongruencia entre el discurso político y curricular oficial y lo que se vive a diario en las escuelas en que se desempeñan.

Desde esta perspectiva y teniendo como base la observación, la propia experiencia y la revisión de antecedentes teóricos se planteó la pregunta de investigación siguiente, que da orientación al trabajo realizado:

¿Cómo perciben y ejecutan los docentes de grupo regular desde el discurso oficial y curricular la política de educación inclusiva en el caso de alumnos con discapacidad intelectual que cursan la escuela primaria regular?

La metodología utilizada en este trabajo es el estudio de casos, basado en Stake (1999), para la obtención de la información se utilizó la observación, escala Likert y entrevistas a profundidad.

### **Currículum: ante lo explícito y lo nulo**

Hablar de currículum, remite a pensar en programas de estudio de determinado nivel educativo, sin embargo, va más allá, el concepto de currículum abarca una serie de elementos que tienen que ver con el contexto, la cultura, los sujetos involucrados y es también “un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales” (Apple, 1986, en Sacristán, 2010:37).

Al convertirse en un campo de batalla, existe una lucha constante, talvez invisible, en la que todos los involucrados intentan posicionar sus creencias de cómo debería ser y ejecutarse el currículum.

Cabe resaltar también el concepto de currículum aportado por De Alba (1991), que al respecto de éste refiere que es:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1991: 52).

Derivado de estos conceptos es que podemos visualizar la importancia que tiene realizar un análisis del currículum y sus elementos, para poder interpretar lo que sucede con la educación de un determinado grupo, pues no todas las problemáticas planteadas son responsabilidad de un factor o elemento, sino de un conjunto de estos.

Respecto de las problemáticas presentes en todo planteamiento curricular es la relación existente entre la teoría y la práctica, pues pareciera que la brecha entre estos elementos no se logra acortar. Para entender esta situación es menester hablar sobre quien representa la teoría y quien la práctica dentro del currículum, para ello, se retomará a continuación a De Alba (1991) quien de manera específica se refiere a todos los implicados en el proceso curricular.

### **¿Quiénes son los sujetos del currículum?**

El término de sujetos sociales del currículum es utilizado por De Alba (1991) para referirse a los actores del proceso curricular, y que de acuerdo a su lógica, los divide en: a) sujetos de la determinación curricular que son los que determinan los rasgos del currículum, por ej. El Estado, las empresas, los partidos políticos, los grupos que ejercen el poder; por otro lado la autora ubica a los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, quienes son los encargados del diseño curricular, y de la evaluación del mismo, por último

se ubican los sujetos del desarrollo curricular, quienes serán los encargados de la puesta en práctica de ese diseño, se habla aquí de los docentes y los alumnos (p. 61).

Retomando el concepto de De Alba (1991) en el que alude a que el currículum es “un conjunto de elementos culturales...que conforman una propuesta política educativa...” (p. 52). Pareciera ser que esta propuesta sólo da respuesta a los sujetos de la determinación curricular, pero, ¿qué sucede con los sujetos del desarrollo curricular? y en este sentido se retomala idea de De Alba, cuando expresa que:

Son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales. (De Alba, 1991:61)

A partir de esta reflexión, bajo el supuesto de que los alumnos que enfrentan discapacidad intelectual se inscriben dentro de los sujetos del desarrollo curricular, de igual manera los docentes que se encuentran a cargo de la educación de estos alumnos, cabe reflexionar sobre el tipo de currículum que ejecutan y siguen estos sujetos.

### **Tipos de currículum**

Durante todo el tiempo en el que se ha intentado explicar lo complejo de la teoría curricular, se ha transitado por diversos paradigmas en los que se inscriben algunos tipos de currículum de acuerdo a la concepción que se tiene del mismo.

Torres (1998) realiza un trabajo en el que habla acerca de los paradigmas que han existido para entender al currículum, uno de ellos y el que nos interesa en este momento es el paradigma que ve al currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje.

Dentro de este paradigma, surge la teoría del currículum oculto a la que Dreeben, citado en Torres (1998) define como una relación irónica que existe entre la familiaridad con las escuelas y a la vez la ignorancia acerca de la misma (p. 76).

Siguiendo con esta idea del currículum oculto, Elliot E. Eisner (1979) retomado en Torres (1998) distingue tres tipos de currículum: explícito, oculto o implícito y el nulo o ausente (p. 77). Aunque no hace una caracterización precisa de cada uno de ellos, se puede apreciar por las lecturas previas que el primero hace referencia al currículum que de manera abierta y específica deja ver lo que pretende lograr, el oculto o implícito habla sobre lo que no se expresa de manera abierta pero que está ahí, y por último, sobre el nulo o ausente dice Eisner que se trata de omisiones, mismas que se pueden identificar en dos dimensiones: “los procesos intelectuales que las escuelas enfatizan o descuidan y las áreas de estudio contempladas y ausentes en el currículum escolar” (Eisner 1979, retomado en Torres, 1998: 78).

Esta idea parece confusa pues de ella se desprenden varias interrogantes ¿Cuál es la finalidad de que haya un *currículum nulo*? ¿Es intencional la existencia de este? ¿a quién beneficia o perjudica este *currículum nulo*?

### **El modelo educativo: ante el desafío de la inclusión.**

Al remitirnos al Nuevo Modelo Educativo (2017) podremos ver claramente que existe un eje llamado inclusión y equidad en el que se pretende “que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza” (SEP, 2017:154) en este sentido, se habla de que en la escuela todos los alumnos deben convivir y ser incluidos, independientemente de sus características y sus condiciones; este planteamiento sugiere que la escuela está preparada para atender todas las características de los implicados; incluyendo a los alumnos que enfrentan DI.

Este planteamiento, al ser contrastado con la idea de Eisner (1979) sobre los tipos de currículum, nos remite a pensar en el nuevo modelo educativo como currículum explícito, en el que claramente se hace notar la intención del mismo, que en este caso es brindar una educación inclusiva, sin embargo al acercarse al contexto áulico y platicar con los docentes de grupo, se encuentra que existen muchas dificultades para llevar a cabo este planteamiento curricular, pues los docentes no se sienten suficientemente preparados para incluir alumnos que enfrentan discapacidades, desde el qué, cómo cuando enseñar, hasta el qué, cómo y cuándo evaluar.

Si cuestionamos a qué tipo de planteamiento curricular pertenece el nuevo modelo educativo, podemos ver primero que en él se define la función de cada uno de los sujetos sociales del currículum, para empezar, los sujetos de la determinación curricular (desde organismos internacionales financieros y no financieros) han establecido que la educación inclusiva es el camino a seguir para dar solución a problemáticas mundiales, planteamiento que es importante cuestionar, pues recordemos *el campo de batalla* que representa el currículum; después, el papel de los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum se define en el nuevo modelo educativo a través de la estructuración del mismo haciendo promesas acerca del apoyo que van a brindar para que este planteamiento sea una realidad, hablan acerca de condiciones equitativas de las escuelas, es decir, que contarán con infraestructura, materiales, apoyos técnicos- pedagógicos suficientes y necesarios para apoyar la práctica de los sujetos del desarrollo curricular. Respecto de estos últimos, se habla en el nuevo modelo educativo de que se les dará autonomía curricular, es decir, que ellos podrán decidir sobre los contenidos establecidos qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, de acuerdo a las características de los alumnos a los que va dirigida la formación, a pesar de ello y como ya se dijo, esto representa un gran conflicto para la mayoría de los docentes, pues para la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, los docentes deben poseer conocimientos específicos para desarrollar en ellos competencias específicas, mismas que en el modelo educativo no se retoman, pues se plantean, competencias generales, esto remite a pensar en lo que dice Torres (1998):

Es necesario examinar los programas escolares para localizar aquellas áreas del pensamiento y aquellas perspectivas que están ausentes para precisar si estas omisiones fueron resultado de la ignorancia o de un producto de la elección. Las dos dimensiones para identificar el currículum nulo son: los procesos intelectuales que las escuelas enfatizan o descuidan y las áreas de estudio contempladas y ausentes en el currículum escolar. (Torres, 1998: 78)

Con esta afirmación se puede pensar entonces, que el currículum para los alumnos en situación de DI transita por lo explícito en el discurso, pero en la acción, puede quedarse en nulo, cabría preguntarse entonces, ¿de qué depende que sea nulo o no?

### **Los docentes: ante la imposición y la posibilidad**

Se aplicó a 10 docentes de grupo regular de una escuela primaria, del municipio de Metepec una escala Likert para conocer su percepción a cerca de la educación inclusiva, los reactivos estaban relacionados con: a) el derecho de los alumnos con discapacidad a educarse en una escuela regular, b) los recursos materiales, humanos e infraestructura necesaria para la atención a alumnos en situación de discapacidad, c) la preparación profesional de los docentes de grupo para atender a alumnos con discapacidad, d) el proceso de aprendizaje de los alumnos basado en el currículum oficial, e) la congruencia existente entre el discurso oficial y la realidad de la escuela, f) la educación inclusiva como una imposición, g) La actitud de los docentes para la aceptación de alumnos en situación de discapacidad al interior de las aulas. Lo que arrojó la aplicación del instrumento y el procesamiento y análisis de la información fue lo siguiente:

Los docentes son conscientes de que es un derecho de los alumnos con discapacidad educarse en ambientes regulares, y que esto se establece muy bien en el discurso oficial, también dieron cuenta de que los espacios, la infraestructura y la preparación profesional con que cuentan no es suficiente para dar respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos en cuestión.

No cuentan con la preparación profesional suficiente para la atención a los alumnos con discapacidad intelectual

Los alumnos que enfrentan DI y que cursan su educación en una escuela regular se benefician socialmente de estar allí, sin embargo queda un vacío, el desarrollo de habilidades cognitivas no se refleja y pueden cursar la educación básica sin adquirir los aprendizajes básicos que se proponen en los planes de estudio.

Los docentes de grupo consideran que no se toman en cuenta las condiciones necesarias para la atención de los alumnos en situación de discapacidad, que sólo es una imposición para cumplir con la legislación y la normatividad.

### **Palabras finales**

En el terreno de los hechos, hay una brecha entre las pretensiones que se plantean en el discurso político y curricular y en lo que cotidianamente los docentes de grupo tienen que resolver a través de su práctica educativa en la atención a alumnos tanto con requerimientos regulares como específicos.

Existe la esperanza de que el docente sea un docente activo para que el currículum aplicado a alumnos con discapacidad intelectual no se quede en lo nulo, esta idea es apoyada por Sacristán (2007) al referirse al docente como un modelador del currículum, “¿quién, si no es el profesor, puede moldear el currículum en función de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos en función con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural?” (p. 200).

El docente de grupo regular, tiene la posibilidad de hacer uso de su creatividad y su pasión para implementar una innovación educativa, entendida como “un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores” (Díaz, 2010: 45), y con ello convertirse en un sujeto de la sobredeterminación curricular y no permanecer sólo como un sujeto del desarrollo curricular.

Se puede concluir entonces que si bien, el discurso político y curricular que se plantea, visto desde la crítica, es difícil de lograr, al analizar las circunstancias

de nuestras escuelas y contextos pareciera que todo está en contra, sin embargo, existe algo de esperanza puesta en los docentes innovadores, que utilizan esta herramienta como una táctica contrahegemónica.

## **Referencias**

- De Alba, Alicia (1991). Sobre la determinación curricular. En: *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. México: CESU- UNAM. pp. 49-62
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México. ISSUE- UNAM/Universia. Vol. 1. Num 1. Pp.37-57
- Sacristán, J. Gimeno (2007). El currículum moldeado por los profesores, en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. pp. 196-239
- Sacristán, J. Gimeno (2010). ¿Qué significa el currículum? En: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. J Gimeno Sacristán (comp.) España: Morata. pp. 21- 43
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*
- Torres, Rosa María (1998). Paradigmas en el currículum. En: *La vasija*. Año 1, vol.1, No. 2. Revista especializada en educación y ciencias del hombre. La vasija A.C. Abril- julio de 1998, pp. 69- 82
- SEP. (2008). Acuerdo número 444, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato).
- SEP. (2017). Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño en la Función Docente y Técnico. Docente Educación Media Superior. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ms/EAMI\\_DOC\\_TECNICO\\_DOC\\_EMS\\_2017.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ms/EAMI_DOC_TECNICO_DOC_EMS_2017.pdf)

# **LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y LOS PUESTOS DIRECTIVOS EN LAS ESCUELAS NORMALES DE VALLES CENTRALES DE OAXACA**

**MANUEL ANTONIO CRUZ**

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

## **Introducción**

En todos los espacios educativos se percibe una participación activa de hombres en el ámbito directivo, sin embargo, es contradictorio cuando las estadísticas revelan que en las plantillas de la educación hay más mujeres. Por qué sucede eso, quienes intervienen para que no logremos ver una balanza equilibrada entre el género masculino y el femenino. El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en dos Escuelas Normales de los Valles Centrales de Oaxaca, lugar donde el arraigo cultural persiste y los estereotipos sociales tienen fuerte dominio del papel que juega el hombre y la mujer, por lo que la educación no es la excepción. Tomar nota de la práctica diaria en los centros escolares de Educación Superior, permitirá generar medidas que tengan como objetivo dar paso a la equidad educativa.

## **Marco teórico**

El tratamiento de las palabras relacionadas con los estudios sobre la mujer y más actualmente sobre la situación social, cultural y profesional que enfrentan a diario, deben generar espacios de discusión que permitan aclarar cada uno de los conceptos, el conocimiento y el reconocimiento de la equidad.

Por lo anterior, primeramente, hay que tomar en cuenta que la palabra género no es una idea reciente, ni tampoco es propiedad del movimiento feminista, pues data de la primera mitad del siglo XX, al respecto Dorlin (2009) afirma: “al pasar de las investigaciones establecidas por los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales, fue como este concepto tuvo que ampliarse hasta llegar a la definición de hoy en día” (p.31).

En ese sentido Lamas (1996) define al género como:

El conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta al nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. (p.222)

Por otro lado Dorlin (2009) establece que:

El concepto de género fue utilizado en ciencias sociales para definir las identidades, los roles (tareas y funciones), los valores, las representaciones o los atributos simbólicos, femeninos y masculinos, como los productos de una socialización de los individuos y no como los efectos de una “naturaleza”. (p.35)

Al momento de crecer, esas pautas o preconcepciones de lo que debe hacer cada persona, se van convirtiendo en estereotipos, lo que más concretamente la Real Academia Española, define como “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”; la imagen de lo que es cada género se va desarrollando y cristalizando, hasta alcanzar la aceptación social.

Por tanto, Fernández (2011) señala que: “los estereotipos se basan en ideas preconcebidas que van siendo transmitidas de generación en generación, mediante las cuales se va modificando a priori el comportamiento de un grupo y/o persona” (p.40).

Ahora bien, Díez, Terrón, & Anguita (como se citó en Moncayo & Villalba, 2013) plantean que se ha extendido ampliamente la creencia que en el sector educativo no existen diferencias de género, sin embargo las estadísticas y los testimonios demuestran lo contrario. La investigación realizada por los autores muestra que el personal de instituciones educativas concibe los obstáculos de las mujeres en los planteles como problemas de personalidad e incompetencia, ignorando el papel que juegan las trabas de género, al pensar que dichos problemas obedecen a supuestas incapacidades personales y 'falta de mérito'.

Este proceso de asignación de directivos en otros contextos conlleva a un sistema de progreso y autonomía personal, laboral y liberación de la mujer a las leyes masculinas establecidas. Dejando solo labores profesionales fáciles o nada rudas al género femenino con base a la debilidad que les representa. Ello trae como consecuencia que en los diversos espacios laborales a las mujeres se les pague menos, por el simple hecho de serlo, aunque hayan obtenido un puesto directivo, el género dominante busca la forma de hacerle difícil el proceso de transición, "en las áreas donde hay más mujeres son las áreas donde están más castigados los salarios, en la medida en la que hay más presencia de hombres en un sector suben los salarios" (CIMAD, 2013, p.6).

Por otro lado, actualmente, es muy criticado el trabajo que realizan las mujeres en las escuelas de educación y más que nada en la participación en los puestos directivos, como lo menciona Bucio (2014):

En las altas jerarquías se premian las actitudes masculinizadas tanto en hombres como en mujeres, por lo que este tipo de actitudes en una mujer podría verse premiado. Pensemos en cuántas veces no se les ha etiquetado a las mujeres de altos niveles jerárquicos como hombres con falda, marimachas o similares. (p.46)

Matarazzo (2009) en el informe especial sobre el derecho de igualdad entre hombres y mujeres da a conocer una tabla de datos donde resalta la situación de un índice del 210% de mujeres que estudian una licenciatura relacionada con la educación y humanidades, se comprueba una mayor cantidad de

mujeres en puestos educativos, como profesoras pero no de la misma manera como directivas.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se caracterizan por ser en su mayoría autónomas, lo que les da la posibilidad de elegir a sus directivos, sin embargo, en la mayoría de las IES tanto estatales, nacionales como internacionales se comprueba una y otra vez la falta de la equidad en el acceso a los puestos de presidencia o dirección. Por ejemplo, “En Estados Unidos hay muy pocas mujeres presidentas en colegios superiores o en universidades. A principios de 2014, sólo 26% de las presidencias eran ocupadas por mujeres, en contraste con el 57% de mujeres estudiantes” (Lapowsky, 2014, p.1).

En otros países del sur de América se ve la presencia de las mujeres en el sentido de las brechas de acceso a puestos de rectoría, tal es el caso de Chile que como menciona Saracostti (2006):

Más específicamente en el caso de las universidades, en el año 2000 sólo cuatro mujeres -equivalente al 6.25% del total de rectores del país- se desempeñaban como rectoras de universidades, mientras que en el 2005 este número ha ascendido marginalmente a cinco rectoras, equivalente al 8% del total de rectores del país. (p.246)

Por su parte, en México en un estudio realizado a catorce Instituciones de Educación Superior, se tuvo que: “de las universidades seleccionadas, en todas ellas los hombres tienen un claro dominio en los altos puestos de dirección académica, con el 75.4%” (Garay & Díaz, 2012, p.22).

Al referirse a la discriminación de género, se puede generar una gran cantidad de factores, para lo cual, para efectos de este trabajo la discriminación será tomada en cuenta solamente en términos de acceso a cargos de alta responsabilidad académica.

### **Planteamiento del problema**

Los estereotipos predeterminados a los que desde pequeños se accede o se imponen a partir de los procesos generacionales da como resultado que dentro de la vida profesional de los propios formadores de docentes, se den de

manera natural las predisposiciones hacia el menosprecio del género femenino, por ello debemos “asumir el reto de enfrentar el flagelo de la discriminación, de comprenderla y de generar las acciones públicas, grupales y personales necesarias para eliminarla” (CONAPRED, 2011, p.6).

Aunado a lo anterior, para el caso de esta investigación, las maestras se ven centradas en situaciones diferentes a los hombres, con acceso a un desarrollo profesional totalmente diferente, lo cual también es un factor que perjudica la búsqueda de lugares mejor posicionados y con alto valor económico para su familia, y es aquí donde la familia juega un papel muy importante, ya que la mayoría de los y las formadoras de docentes tienen familia y ésta, generalmente es atendida por una mujer por tradición.

De ahí que todo lo mencionado sea necesario para poder llevar a cabo el presente trabajo de investigación en las escuelas de Educación Normal del Estado de Oaxaca, de tal manera que se pueda dar cuenta de las situaciones de la equidad de género en los procesos de asignación directiva; con la participación de los actores responsables de formar maestros, es decir, personal docente y no docente; teniendo en cuenta la influencia de los estereotipos de género en dichos mecanismos de elección.

## **Método**

El trabajo se compone de un estudio de diseño mixto, donde se trabajó con 135 participantes entre ellos: docentes, administrativos y directivos, de los cuales 48 pertenecen a la Escuela Normal 1 y 87 a la Escuela Normal 2, de la región de los Valles Centrales de Oaxaca. Se utilizó como instrumento una encuesta diseñada por categorías, a partir de un análisis previo de contexto de las dos instituciones participantes, el cual consta de 25 preguntas, con escala Likert de cinco niveles, todas ellas referentes a dos variables: Estereotipos de género y Puestos directivos.

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, bajo un trabajo de campo con una duración de cinco días. Para la recolección de la información útil a la investigación, se trabajó de manera general, elaborando tablas y obteniendo la

media por pregunta; los datos fueron analizados por medio del coeficiente de Correlación de Pearson.

## **Resultados**

La tabla 1.1, muestra de manera general los cinco grados de correlación más confiable entre las preguntas del instrumento y la media obtenida en cada uno de los factores de correlación.

Para la primera correlación entre las preguntas: “¿Las actitudes mostradas por todos los integrantes de la institución son en su mayoría positivas? (P3)” y “Dentro del ambiente laboral, ¿considera usted que las actitudes y conductas presentadas por sus compañeros permiten una buena comunicación?”(P4); la media corresponde a “Indiferente”, y el factor de correlación fue de 0.56

Para la correlación entre las preguntas: “Tomando en cuenta a los directivos ¿Cumplen estos al 100% con sus responsabilidades?”(P10) y “¿La posición de autoridad que ejercen los directivos, permite una sana convivencia laboral?”(P11); la media corresponde a “Indiferente”, y el factor de correlación fue de 0.63.

Ya en el caso de la correlación entre las preguntas: “Piensa usted que para la elección de directivos. ¿Se realiza un proceso de selección minucioso?”(P18) y “Cuando se lleva a cabo un proceso de selección de directivos ¿Los interesados presentan sus proyectos de trabajo?”(P19); la media corresponde a “Indiferente”, y el factor de correlación fue de 0.60.

Para la correlación entre las preguntas: “Cuando se lleva a cabo un proceso de selección de directivos ¿Los interesados presentan sus proyectos de trabajo?”(P19) y “En la institución donde usted labora, ¿se respeta la vida privada de sus integrantes?”(P20); la media corresponde a “Indiferente”, y el factor de correlación fue de 0.57.

Finalmente para la correlación entre las preguntas: “¿Las decisiones siempre se toman de manera colectiva?”(P23) y “En la institución donde labora. ¿Se

consideran a todas las personas como parte de un grupo social?”(P25); la media corresponde a “Indiferente”, y el factor de correlación fue de 0.60.

## **Discusión**

Los resultados arrojan que en la mayoría de las preguntas, se presenta cierta apatía hacia un instrumento que a primera vista, centra su atención en analizar las funciones directivas de las instituciones de Educación Normal, de tal modo que, resalta la necesidad de orientar en las Escuelas Normales, el compromiso de atender el tema de los valores institucionales, entendiendo que el centro escolar es ante todo un lugar de socialización, aprendizaje y construcción de conocimientos, valores y actitudes ya que “justamente, son las instituciones educativas las que permiten desarrollar en las generaciones en formación, una serie de competencias intelectuales, morales, emocionales y físicas que posibilitan la inserción de éstas a la vida social” (Moncayo & Villalba, 2013, p.3).

Por tanto, es necesario que se tome mayor importancia en las Escuelas Normales el tema de la equidad de género, ya que “la función social de la escuela actual, entre otras cuestiones, apunta a alcanzar una igualdad real de oportunidades para hombres y mujeres a partir de proporcionar a ambos las mismas experiencias y los mismos recursos” (Fernández, 2011, p.7).

Por su parte, Díez, Terrón, & Anguita (2009) aseguran que:

En un contexto laboral que se identifica a sí mismo como igualitario en sus prácticas, es un hecho obvio e innegable estadísticamente que hay un número de mujeres mucho menor en puestos directivos en las organizaciones escolares que el que les correspondería en proporción al porcentaje de mujeres que trabajan en este ámbito profesional. (p.28)

Es así, como las estadísticas demuestran la existencia de estereotipos de género en las IES, y en este caso, en las Escuelas Normales, por lo contrario, los resultados revelan que no hay correlación entre los estereotipos de género y el acceso a puestos directivos debido a factores como: la manera de contestar el instrumento y por la subjetividad de la forma en que respondieron.

## **Conclusiones**

Resulta indiscutible que las autoridades educativas, atiendan de acuerdo a los resultados, las necesidades más sentidas por el personal, el establecimiento claro de las funciones de cada trabajador, la inclusión de todos en las decisiones que competan a las escuelas Normales, fomentando que cada administrativo, docente, directivo y por supuesto, el alumnado, comiencen a identificarse como parte de un equipo de trabajo, propiciando también, la libre participación y el ejercicio permanente de la igualdad de oportunidades en los procesos de selección directiva, y más que nada, velar porque las personas reciban un beneficio económico acorde con las funciones que desempeñan.

El valor principal de los datos obtenidos se encuentra en el terreno educativo, con énfasis en las Instituciones de Educación Normal, específicamente en las que se encuentran en los Valles Centrales del estado de Oaxaca, sin embargo, aún no es posible determinar si en realidad, los aspectos mencionados inciden de manera directa en todas las escuelas formadoras de docentes y principalmente en los actores educativos.

## **Tablas y figuras**

### **Tabla 1**

*Correlaciones generales más significativas y Media por pregunta*

	<b>P3</b>	<b>P10</b>	<b>P18</b>	<b>P19</b>	<b>P23</b>
<b>P4</b>	0.562				
<b>P11</b>		0.638			
<b>P19</b>			0.602		
<b>P20</b>				0.571	
<b>P25</b>					0.604
<b>M</b>	3	3	3	3	3

## **Referencias**

- Agut, S. & Martín, P. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de psicología*, 25(2), 201-214.
- Bucio, A. (2014). *Brechas de género: La mujer mexicana entre el suelo pegajoso y el techo de cristal*. (Tesis de Licenciatura, Instituto Tecnológico Autónomo de México). Recuperada de <http://departamentodecienciapolitica.itam.mx/es/43/paginas/2014-1>
- CIMAD. (2013). *Estadística sobre Mujeres y Empresarias en México*. Centro de Investigación de la Mujer en la Alta Dirección, 1-21.
- Matarazzo, M. (2009). *La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombre*. México, D.F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- CONAPRED. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS 2010*. México, D.F.: CONAPRED.
- Díez, G. Terrón, E. & Anguita, R. (2009). Percepciones de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23.1), 27-40.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. (1ª. Ed.). Buenos Aires: Grupo Editorial Nueva Visión.
- Fernández, M. (2011). *Los estereotipos de género en las clases de educación física en el Nivel Medio*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana). Recuperada de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104960.pdf>
- Garay, A. & Díaz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.

- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. En CONAPO, *Hablemos de sexualidad* (pp.216-229). México, D.F.: Mexfam 3ª edición.
- Lapowsky, L. (2014). Why so few women college presidents. *Forbes*. Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/lucielapovsky/2014/04/13/why-so-few-women-college-presidents/#f80c146634c7>
- Moncayo, B. & Villalba, C. (octubre de 2013). Estereotipos de género y liderazgo, Incidencias de los planteles educativos. En Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. Simposio llevado a cabo en el XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, México, D.F.
- Saracosti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de la educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación* 1(25), 243-259. Recuperado de <http://www.cned.cl/revista-calidad-en-la-educacion/ediciones>
- UNFPA. (2006). *Igualdad y equidad de género: aproximación teórico-conceptual. Herramientas de Trabajo en género para oficinas y contrapartes del UNFPA* (1ª ed.). México, D.F.: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

*Los estereotipos de género: ¿Un habitus en las interacciones áulicas de un grupo de educación primaria?*

## **LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: ¿UN HABITUS EN LAS INTERACCIONES ÁULICAS DE UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?**

**JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ**

**MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

### **Introducción**

El género como categoría de análisis ha ido cobrando fuerza dentro del terreno académico, producto del cual se ha generado investigación que denota la apremiante necesidad de sensibilizar en perspectiva de género, a fin de desnaturalizar, desnormalizar y dejar de minimizar prácticas estereotipadas.

Entre el género y la educación, se han gestado políticas públicas, generado así, desde diagnósticos hasta propuestas de intervención, sin embargo, existe poca documentación, donde se refiera qué ha pasado con todo este cúmulo de discursos y cómo es que éstos han llegado al aula. La presente investigación hace un recorrido entre algunas de las políticas públicas, la teoría y una realidad concreta dada en un aula de educación primaria, con la intención de enlazarlas y reflexionar sobre qué se ha hecho, qué se ha dejado de hacer y hacia donde enfocar los esfuerzos actualmente.

## **Planteamiento del problema**

Hablar de género, es hablar de construcciones en torno a lo que significa ser hombre o mujer dentro de una esfera social, cultural, histórica y hasta jurídica; implica considerar los usos, costumbres y tradiciones dentro de una comunidad, no es un hecho natural, es una diferencia construida culturalmente, diría Lagarde (1997), sin embargo ha generado asimetrías que superpone lo masculino frente a lo femenino. Carosio (2014) menciona que se ha invisibilizado y vuelto como algo normal el maltrato, la marginación social y la violencia en contra de las mujeres, manifestada en humillaciones, la discriminación y la opresión de la sexualidad, entre otros.

Consecuencia de lo anterior, se ha intentado “paliar” (Padrón, 2006) los efectos de dichas desigualdades de género, mediante la promoción de políticas públicas que aseguren la igualdad entre hombres y mujeres. En el caso de México, se recupera el Programa Nacional de Desarrollo Social (PRONADES, 2012-2018), donde se visualiza que la igualdad de género se plasma con el aseguramiento del acceso y permanencia de las mujeres y hombres en términos de igualdad y equidad a las instituciones gubernamentales.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013, pp. 54-59), se plantean estrategias concretas como la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres, la que busca entre otras cosas: eliminar cualquier imagen, contenido o estereotipo sexista y/o misógino de libros de texto, así como incorporar el tema de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

Además, se identificó el libro *Equidad de género y prevención de la violencia* (Leñero, 2010), el cual contiene una propuesta didáctica para la sensibilización de género, como una de las acciones realizadas a partir de la promulgación de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007. Sin embargo, resulta ser un elemento de análisis que a pesar de que el libro fuera introducido desde el año 2010 a escuelas de educación básica, no exista documentación o reportes de investigación derivados de su implementación.

En ese sentido, a pesar de que se han gestado acciones para sensibilizar en género, no se ha efectuado el seguimiento pertinente a la política pública, ocurriendo así un fenómeno que Subirats (1994, p.8) describe en términos de que “bajo esta apariencia de igualdad, se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas”.

### **Marco teórico**

Para Lagarde (1997), el género es más que una categoría: “es una teoría amplia que abarca hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (p. 26). Si recuperamos la idea de que hablar de género es una construcción, las diferencias entre hombres y mujeres más allá de lo biológico también lo son, de tal forma que pueda señalarse que las asimetrías han sido un malestar social, el cual promueve prácticas discriminatorias, que INMUJERES, (2007) refiere como desigualdad de género: “es una distancia y/o asimetría social entre mujeres y hombres. Históricamente, las mujeres han estado relegadas a la esfera privada y los hombres a la esfera pública” (p.51).

Las desigualdades entre hombres y mujeres, están presentes en lo cotidiano a través de los esquemas que idealizan un deber ser, lo cual violenta la libertad de la toma de oportunidades y/o decisiones, pues dicha diferencia se nutre de constructos sociales que generan estereotipos, en ese sentido, INMUJERES (2007), señala que:

Los estereotipos reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres. De esta forma, son las imágenes culturales que se asignan a los sexos, por ejemplo, que los hombres visten de azul y las mujeres de rosa... su eliminación es un factor importante para lograr la igualdad entre los sexos. (p.62)

En lo concerniente al “*habitus*” Bourdieu (1991), señala que: “son principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a un fin sin suponer la búsqueda consciente de

finés y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 1990 en Capdevielle 2011, p.34).

El *habitus* al ser un concepto social, se hace presente en las relaciones de poder hechas cuerpos: “La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del *habitus*, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural” (Bourdieu, 1990 en Capdevielle 2011, p.34). Por tanto, este concepto pareciera facilitar la entrada al aula, a fin de analizar las interacciones que ahí suceden, esto con la finalidad de observar en su particularidad cómo opera todo el entramado construido entorno al género.

### **Método**

La investigación se inserta bajo un enfoque cualitativo del tipo interpretativo etnográfico, a fin de analizar las interacciones sociales áulicas y con ello identificar si existieran o no estereotipos de género mediante la observancia del concepto de *habitus*, todo ello dentro en un grupo de cuarto grado de primaria, en una escuela ubicada en contexto urbano marginal al sur de la capital del estado de San Luis Potosí.

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de la observación directa mediante el registro semiestructurado, para ello se diseñó una guía de observación, la cual se construyó a partir de los indicadores propuestos en el instrumento de investigación de Pacheco (2004). *Prácticas sexistas en el aula*, de UNICEF-Paraguay.

En total se realizaron 10 registros (c/u de 1 hr. aprox) de observación en aula, una videograbación de clase y una grabación en audio de las interacciones suscitadas en una actividad que consistió en aplicar un cuestionario heterodirigido con observación participante, todo lo anterior en un periodo que comprende de febrero a junio de 2017.

Para el análisis de datos, en los diferentes registros se empleó una matriz y el método de comparación constante, según los aportes de Fernández (2006). Como categoría de análisis se consideró: “Estereotipos de género en las

interacciones áulicas”, para ello se construyeron de manera emergente dos subcategorías: a) según los contenidos curriculares y b) según relación: docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna y alumno-alumna. A la par de la categoría señalada se consideró otra de tipo emergente: 2) Situaciones no estereotipadas.

## **Resultados**

En relación a la categoría: Situaciones no estereotipadas, de manera general se identificaron algunos ejemplos, principalmente dentro del discurso docente. Al respecto, según el registro con fecha del 5 de junio de 2017, se extrajo el siguiente diálogo: “*necesito dos niñas y dos niños que me ayuden a repartir estos materiales*”, al cuestionar al docente sobre por qué había decidido que fueran dos estudiantes niños y dos niñas, él respondió: “*¡ah! para que se acostumbren que a todos por igual les toca hacer las cosas, que no nada más unos y otros no, sino que todos parejo*”. Por lo anterior, se observa que el docente desde un posicionamiento práctico, busca no estereotipar: “*a todos parejo*”, sin embargo al día siguiente en el registro del 6 de junio, se recuperó lo expuesto en la Tabla 1, la cual ejemplifica la categoría. Estereotipos de género en las interacciones áulicas según la relación: docente-alumno y docente-alumna:

### **Tabla 1**

#### *Ejemplificación de la categoría*

<p>Una pareja de estudiantes (niño-niña) durante la clase estuvo platicando y jugando mientras el docente explicaba el tema, incluso mientras el resto del grupo realizaba las actividades propuestas, ellos continuaban distraídos, el docente le llama la atención únicamente a la niña diciéndole: “<i>mija ya compórtate, acuérdate que el director ya te trae</i>”. Al finalizar la sesión, es decir durante el recreo, se cuestiona al docente sobre por qué sólo la reprendió a ella y no a él, respondiéndome abiertamente [señalando al niño quien se encontraba castigado junto con su compañera]: “<i>como que ella entiende más que el otro cabezón, él es un caso perdido, ¿verdad?</i>”</p>
---

[Preguntándole al niño, quien responde con una sonrisa nerviosa y continúa escribiendo...]

En relación a la interacción docente-estudiante pareciera que el docente hace una diferenciación en función al género, pues a pesar de que, tanto el niño como la niña durante el registro de observación mostraron un comportamiento similar, la reacción del docente fue diferente en cada caso. Se observa mayor delicadeza en el trato con la niña, al emplear la palabra “*mija*” para llamar su atención, incluso ve en ella mayor docilidad para respetar las reglas al decir “*como que ella entiende más*”, pero al niño, lo trata con mayor rigidez y como un agente de mayor rebeldía, se dirige a él como “*cabezón*” y le hace saber que lo ve como “*un caso perdido*”.

Lo anterior, lleva a plantearse que si bien el discurso docente dio *destellos* a favor del género al señalar que “*todos somos iguales*”, no fue así en la interacción mostrada bajo otras condiciones áulicas como el momento del recreo, surgiendo así una serie de interrogantes que bien valdría la pena profundizar: ¿qué sintió el alumno cuando el maestro lo nombró caso perdido?, ¿qué pensó el alumno cuando vio que la reacción del docente fue diferente tanto para él como para su compañera ante la misma acción?, ¿a qué le atribuye el docente que la niña es capaz de entender mejor las reglas en comparación al niño?, ¿de qué manera los referentes socioculturales afectan al resto de los estudiantes?, ¿qué reflexiones le generarían al docente presenciar nuevamente la escena pero ahora como espectador?.

Otra situación para ser analizada, ocurrió con fecha del 5 de abril de 2017, donde se presentó la siguiente situación que ejemplifica la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas primero según contenido curricular y después según relación: docente-alumno, docente-alumna y alumno-alumna.

En el caso del contenido curricular, se retoma la leyenda: “La casa del que mató al animal” perteneciente al contenido: El virreinato: las leyendas de la época como reflejo de la vida cotidiana (SEP, (2016, pp. 148-149). Aquí se

presenta una situación en la que el papel de los hombres y las mujeres es diferenciado y estereotipado según Leñero (2010), pues lo masculino es referido en términos de valentía, intrepidez, fuerza, liderazgo, etc., mientras que en el caso de las mujeres se observa obediencia, fragilidad y sumisión, además de ser cosificada como “trofeo”, prevaleciendo la asimetría entre la vida pública y privada. Esta situación pareciera pasar desapercibida, ya que las actividades propuestas posteriores a la lectura, ninguna promueve la entono a los estereotipos presentes, pues sólo se enfocan a recuperar el contenido de la misma y a ejemplificar algunas otras leyendas para tratar de comprender la vida virreinal. En el caso de cómo el contenido fue llevado al aula, se recupera la Tabla 2, donde ocurrió lo siguiente:

## **Tabla 2**

### *Ejemplificación de la categoría*

[...] al finalizar la lectura de la leyenda, algunos alumnos (niños) comenzaron a decir que estaba muy aburrida, que no daba miedo, uno de ellos sugirió que mejor contaran otras, *“mejor yo cuento una profe, esa no da miedo”*, el maestro comentó: *“si ahorita, pero a ver de qué se trató, quién me dice”*. Una de las niñas comentó: *“la leyenda se parece más a un cuento de hadas donde rescatan a la princesa”*, la reacción de sus compañeros fue de bulla y risas. El maestro le pidió que repitiera su comentario y dijo que él también pensaba lo mismo, entonces, varios niños, en especial el que inició la bulla respondió: *“pues es que las leyendas son como cuentos niña”*. El maestro señaló: *“ya, haber, qué más, ¿les pareció interesante?”*, el grupo unísonamente respondió *“Sí”*. Docente: *“bueno, vamos ahora a responder estas preguntas...”*, *“profe pero hay que contar más leyendas”*. Docente: *ya nada más respondemos las preguntas, y ahorita contamos...”*

Se observa que la mayoría no percibe dichos estereotipos, a excepción una niña que dijo que parecía más “*un cuento de hadas...*”, aunque se subraya el hecho de que después de expresar su opinión, fuera agredida y el docente sólo se concentrara en el cumplimiento de las actividades sugeridas por el libro de texto, lo que da cabida a plantear cuestionamientos como: ¿qué hubiera pasado si la leyenda invirtiera el rol de los personajes principales, es decir, que la “bella joven” ahora fuera la valiente joven que rescata al “bello” jinete?, ¿los estudiantes y el docente se habrían comportado de la misma manera?

### **Discusión**

Si bien se encontraron algunos *destellos discursivos* de igualdad entre hombres y mujeres, aún prevalecen prácticas estereotipadas que trascurren de forma normalizada, naturalizada, tanto por el docente como por los estudiantes. Es de señalarse que los libros de texto dentro de sus contenidos también reflejan estereotipos, llama la atención que no se promueva el análisis de situaciones como parte de las actividades, aún y a pesar de lo señalado en el Programa Sectorial de Educación en cuanto a la revisión de los materiales con perspectiva de género. Entonces, sí desde los mismos libros no se promueve este tipo de cuestiones, resulta complejo que el profesorado lo hiciera, ya que su interés pareciera ser solamente abordar los contenidos tal cual están, en tiempo y forma.

Cabe mencionar que los hallazgos propios de esta investigación coinciden con los generados por Pacheco (2004), donde se puntualiza que los sistemas educativos, han logrado avances en la eliminación de las formas más evidentes de discriminación sexual en sus políticas educativas, programas y prácticas, sin embargo, en la parte fina, es decir, en el aula, aún permanecen estereotipos y comportamientos sexistas como parte del proceso educativo de los estudiantes y donde el género aún es un constructo rudimentario de la parsimonia dicotómica biológica de vagina-pene en correspondencia a los estereotipos de lo femenino VS masculino.

## **Conclusiones**

Los estereotipos de género al formar parte de los usos y costumbres, dificultan la tarea de desnormalizarlos, desnaturalizarlos y desinvisiblearlos, pues al ser cotidianos, pareciera que todo está bien cuando se habla de género. Es necesario aprender a *ver al otro*, para reflexionar qué es lo que siente y piensa, qué oportunidades se les han negado por su condición de género y entonces sí darnos cuenta de que es un asunto serio que requiere atención.

Pensar que en las escuelas debe propiciarse como parte del perfil de egreso, competencias a favor del pensamiento crítico y reflexivo (Plan de estudios, SEP, 2011), no es fortuito, sino que implica iniciarnos en el cuestionamiento que va desde lo cotidiano hasta las partes más complejas como el entendimiento de la ciencia. Sin duda, hay investigación de género, sin embargo hace falta operativizar todo ese discurso, y es ahí donde el profesorado cobra importancia, pues se requiere de un proceso de sensibilización que difícilmente puede darse en otro espacio que no sea la escuela.

## **Referencias**

- Carosio A. (Coordinadora), *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Caracas, Venezuela: Fundación Celarg CLACSO.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. En *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. (10), pp. 31-45
- Fernández, L. (2006). “¿Cómo analizar datos cualitativos?”. En *Fichas para investigadores*. Universitat de Barcelona.
- INMUJERES. (2007). *Glosario de género*. Recuperado el 18 de Octubre de 2015, de Instituto Nacional de las Mujeres: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100904](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904).
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas la editorial.

- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: siglo XXI editores-UNAM.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP: PUEG.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Asunción, Paraguay: UNICEF.
- Padrón, J. (2006). Bases del concepto de "investigación aplicada" (o "investigación aplicada" o "aplicaciones"). Caracas, mayo. Recuperado 01/03/2007.
- PRONADES. (2014-2018). Recuperado el 12 de Octubre de 2015, de Programa Nacional de Desarrollo Social: [https://www.sep.gob.mx/work/appsite/Pronades%202014-2018\\_VF\\_13\\_05\\_14.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/appsite/Pronades%202014-2018_VF_13_05_14.pdf)
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México .
- SEP, (2016). Libro de Historia. Cuarto grado, pp. 148-149. SEP-CONALITEG
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*(6).

# ***LAS MUJERES Y SU ACCESO A CARGOS DIRECTIVOS EN LAS ESCUELAS NORMALES EN EL ESTADO DE MÉXICO***

**EDITH MARIANA REBOLLAR-SÁNCHEZ**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

## **Introducción**

El acceso y desempeño de las mujeres en cargos directivos dentro de la educación superior, se relaciona directamente con la cultura masculinizada que se vive en las instituciones de este nivel educativo, razón por la cual surge la inquietud por conocer cómo enfrentan las mujeres el proceso que implica lograr un cargo que demanda poder y autoridad dentro de una organización, ya que en el mundo académico el acceso de hombres y mujeres en la estructura de la cultura jerárquica, revela valores de origen androcéntrico, (Rebolledo, 2001), en cuanto a las relaciones de género y las formas en que se organiza y ejerce el poder en los puestos de autoridad.

Para analizar el rol que cumplen las mujeres y la asignación de puestos directivos en la educación superior y específicamente en el caso de las Escuelas Normales, responsables de la formación del profesorado de educación básica, nivel en el que impacta directamente el Nuevo Modelo Educativo, cuyo contenido contempla la igualdad entre hombres y mujeres, que es considerado como uno de los aspectos imprescindibles a trabajar desde las aulas, y que involucra al personal docente; razón por la cual resulta importante mencionar que el objetivo de esta ponencia es identificar como interviene la cultura masculinizada en el acceso y ejercicio de las mujeres en cargos directivos en Escuelas Normales del Estado de México.

## Desarrollo

La relación entre género y el acceso a cargos directivos, parte desde la conceptualización que se hace de género, para diferenciar que significa ser hombre o mujer y que tiene que ver con la simbolización que la sociedad atribuye a las diferencias sexuales que existen de ambos sexos y que obedece a una categorización que culturalmente se hace de las personas (Lamas, 2007). Por lo tanto el género como una construcción cultural, social e histórica, determina normativamente lo femenino y lo masculino en la sociedad (Bonan y Guzmán, 2007); se trata entonces de una red de creencias, que a su vez están asociadas a rasgos como la personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que llevan a establecer diferencias entre el sexo masculino y femenino Burin y Meler (2000), y el proceso de socialización por el que cada sujeto asume las pautas de comportamiento y las expectativas propias de su sexo.

A partir de la definición del género, es importante identificar cómo los estereotipos asignados a hombres y mujeres influyen en ámbitos como el acceso a cargos directivos, autores como Sarrió, Barberá, Ramos y Candela (2002) señalan que los rasgos asignados a la figura del directivo se ven asociados al rol masculino, debido a que la cultura e identidad organizativa que se vive dentro de las instituciones es predominantemente masculina.

Al respecto, Eagly y Johannesen-Schmidt (2001) manifiestan que la visión que se tiene de los hombres en puestos de responsabilidad, encaja con la de un liderazgo autoritario orientado al cumplimiento de tareas; en contraposición con la imagen de las mujeres y un liderazgo democrático, que tiende a ser más interactivo y transformacional. Por lo tanto los cargos directivos en instituciones de educación superior y el acceso de las mujeres a estos cargos se encuentra limitado por esa cultura masculinizada que menosprecia el estilo femenino, por considerarlo obstaculizador del progreso (Eagly y Karau, 2002), coincidiendo con la aportación de Schein (2001) sobre la imagen del directivo, que se ajusta altamente al estilo masculino, lo que apunta a un sesgo importante en cuanto al acceso a puestos directivos, colocando a las mujeres en una situación de desigualdad con respecto a los hombres.

De esta forma no resulta extraño que dentro de la educación superior, especialmente en las Escuelas Normales, exista una escasa presencia de las mujeres en un cargo de dirección, al suponer que los hombres son

considerados más competentes en altas posiciones jerárquicas en comparación con las mujeres Ridgeway (2001); a lo que Eagly, Makhijani y Klonsky (1992) y Heilman (2001) sugieren que es desde la propia sociedad, la que devalúa el trabajo de las mujeres líderes, considerando que son los hombres quienes poseen una figura más influyente que el sexo opuesto, por lo que es posible considerar que los estereotipos de género siguen influyendo de manera decisiva en la asignación de puestos jerárquicos.

Y es que además existen obstáculos que influyen en el acceso de las mujeres, se encuentra el conocido techo de cristal que Heilman, Wallen, Fuchs y Tamkins (2004), afirman que la existencia de éste impide que las mujeres alcancen los puestos de máxima responsabilidad en igualdad es una realidad, es transparente, no se ve bien, solo chocas con éste cuando tratas de atravesarlo.

Asimismo, Santos Guerra (2000) afirma que si bien las mujeres tienen un techo de cristal sobre sus cabezas; ellas saben que existe por encima, pero no pueden acceder, ya que el mundo androcéntrico por defecto las excluye del trabajo y de la responsabilidad, pero que a veces son ellas mismas, las que hacen suyo el mecanismo de exclusión. Por lo tanto, es posible considerar que esas razones culturales, acompañadas de los distintos patrones tradicionales de éxito, han influido y determinado indiscutiblemente un estilo de dirección masculinizado que determina una desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Palomino, Mora, y De Jesús Espinoza, 2010). En consecuencia, este estilo puede llegar a generar en las mujeres inseguridades que se ven reflejadas en una propia autopercepción consciente o inconsciente, que las lleva a considerar que estos puestos no constituyen una opción para ellas y, genere en ellas el síndrome del impostor, que es frecuente en las mujeres profesionales que alcanzan el éxito en campos o puestos tradicionalmente masculinos, y se refleja en un sentimiento de autoestima bajo que la lleva a minusvalorar sus merecidos logros atribuyéndolos a terceros, y a culpabilizarse de los problemas que puedan acaecer en su vida privada (Clance, 1985), por lo tanto, las mujeres suelen realizar elecciones de trabajo vistas como más femeninas que coarten sus aspiraciones, llevándolas a elegir ocupaciones y funciones con bajos niveles en la jerarquía institucional (Zabludovsky y De Avelar, 2001).

En cuanto a la metodología empleada y con el objetivo de identificar como interviene la cultura masculinizada en el acceso y ejercicio de las mujeres en

cargos directivos en Escuelas Normales del Estado de México; para ello, se pretendía explorar el papel que juegan las variables de género, trayectoria académica, años de experiencia profesional y trayectoria/participación política, en el acceso a cargos directivos, así como explorar la percepción que tienen las mujeres sobre su acceso y ejercicio profesional, se decidió utilizar el estudio de casos múltiples, que permite hacer uso de varios casos únicos para analizar la realidad que se desarrolla y así poder explorar, describir, explicar, evaluar o modificar ese hecho, debido a que las evidencias presentadas a través de este diseño son más convincentes (Yin, 1984). El estudio realizado desde esta perspectiva presenta más robustez y se entiende como la capacidad que se tiene de contestar y contrastar las respuestas que se obtiene de forma parcial con cada caso que se analiza (Herriott y Firestone, 1983).

La población considerada fueron las 36 Escuelas Normales, se encuentran distribuidas en cuatro zonas geográficas dentro del territorio del Estado de México. Por lo tanto, en esta investigación se tomaron en cuenta tres casos específicos que correspondían al acceso y ejercicio de dirección de tres Escuelas Normales seleccionadas por una serie de características particulares: 1) eran dirigidas por mujeres, 2) trayectoria académica de las directoras, 3) años de experiencia profesional en dirección, y 4) trayectoria en participación política, que se convirtieron en las variables bajo la cuales se analizaron los resultados. Como parte de los instrumentos utilizados están las entrevistas semiestructuradas, así como también un análisis documental, con la finalidad para llevar a cabo la recogida de datos. En cuanto al perfil de los entrevistados, se consideró a las directoras de las Escuelas Normales y docentes que desempeñaban distintos puestos dentro de la estructura organizacional de las Escuelas Normales. En cuanto al análisis documental se vinculó con las actas, producto de algunas de las reuniones, que cada directora llevó a cabo con su colectivo durante el tiempo que duró la recolección de datos de la investigación. La recogida de datos permitió obtener información sobre la forma de ejercer el liderazgo de las mujeres en puestos directivos, tomando en cuenta cuatro dimensiones que fueron construidas a partir de la revisión teórica del tema de la investigación (Tabla 1).

El tratamiento de los datos recolectados tanto en las entrevistas como en el análisis documental, se realizó mediante el programa Atlas.ti v.6 con la finalidad de organizar las aportaciones de manera clara y precisa, sobre el acceso y ejercicio que tiene las mujeres a la dirección de las Escuelas Normales en el Estado de México.

Los resultados obtenidos se obtuvieron de los datos obtenidos del análisis de contenido realizado a las actas de reunión, así como de la información recabada a través de las entrevistas aplicadas. De manera general los resultados muestran que en el primer estudio de caso, la directora ejerce una participación puntual en el desarrollo de las reuniones, así como en la toma de acuerdos con el colectivo docente, el colectivo docente percibe una actitud abierta en la toma de decisiones que involucran al colectivo; además delega la responsabilidad de tareas a los mandos intermedios (subdirectores académico y administrativo) que son ocupados por hombres y busca que se involucren en el desarrollo de las actividades de la institución.

En el segundo estudio de caso, la figura de la directora muestra una imagen de poder y rigor en la toma de decisiones. Un dato que llama la atención en esta institución es que el cargo de dirección, así como la subdirección administrativa y académica se encontraban ocupadas por mujeres; dentro de un colectivo docente donde la mayoría son hombres, en general el colectivo docente percibe a la directora como una figura autoritaria y dominante, por lo que su participación en las reuniones tiende a ser más arbitraria y autocrática en cuanto a la toma de decisiones.

El resultado del tercer estudio de caso, el ejercicio de la directora y con base a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas y el análisis de documental hace suponer la presencia de una figura empática hacia el colectivo docente. Asimismo, es posible identificar algunos rasgos que caracterizan su práctica como son el saber delegar responsabilidades en los mandos intermedios (subdirector académico y la subdirectora académica), es decir, encuentra apoyo en ellos para el desarrollo de las actividades; su empoderamiento es visible porque ejerce su autoridad sin caer en una actitud dominante, acompaña su participación discreta con una comunicación y ambiente empático.

Tomando en cuenta la opinión de la propias de las directoras, éstas coinciden al afirmar que, dentro de la sociedad, y aún más dentro de la misma educación, aún sigue habiendo una ideología masculinizada, en la que los patrones culturales se han venido heredando históricamente, por lo que pareciera que los hombres son los únicos que pueden ejercer los puestos directivos.

Entre los factores contextuales que influyen de manera importante en la selección y acceso a cargos directivos, se encuentra la forma arbitraria en que

se realiza el proceso, debido a que no existe un documento que norme y dicte los criterios para asignar a un director en estas instituciones; lo cual conlleva a la reproducción de prácticas que favorecen que los hombres sigan ocupando los puestos de poder. Por lo que es necesario legitimar este acceso. Por lo se puede afirmar que como parte de los resultados existe una cultura masculinizada marcada en el acceso a cargos directivos, que representa para las mujeres un doble esfuerzo, debido a que el reconocimiento académico y laboral se encuentra determinado por una cultura institucional que privilegia a los hombres.

### **Conclusiones**

El acceso a cargos directivos para las mujeres, se encuentra comúnmente marcada por el juego de roles, asociado a los estereotipos de género. Heilman (2001) coincide con esta posición al considerar que éstos traen como consecuencia el que se devalúe el trabajo de las mujeres líderes, en comparación con los hombres, puesto que se tiende a asociar la figura del hombre con la autoridad y el sometimiento del colectivo en cada institución educativa.

Por lo que se puede afirmar que los resultados muestran que la presencia de una cultura masculinizada, que resulta dominante en las Escuelas Normales, no favorece el ejercicio de los cargos directivos a las mujeres. En cuanto al acceso y ejercicio de los cargos directivos, estos dos procesos se ven permeados por una serie de factores como: la tradición en la asignación y elección de los puestos directivos; la forma en cómo las mujeres han ido rompiendo esa práctica y han logrado penetrar en los círculos de élite; tal como lo demuestran los estudios realizados por Burell y Hearn (1989) e Eagly y Karau (2002), existe una brecha entre la presencia masculina y femenina en los puestos de dirección, coincidiendo que son los factores socioculturales y los relacionados con la cultura organizacional los que determinan que dentro de las organizaciones se asignen funciones diferenciadas para hombres y mujeres.

## Tablas y figuras

### Tabla 1

#### *Dimensiones de los instrumentos de recogida de datos*

---

#### **Dimensiones**

*Competitividad:* actitudes del docente por sobresalir dentro de su ámbito de trabajo, comparando su desempeño con el de sus compañeros.

*Estereotipos sociales / roles:* identificación de sí mismo dentro del colectivo docente y reproducción de conductas y actitudes sociales y culturales que son asignadas a hombres y mujeres.

*Factores contextuales de los cargos:* conjunto de factores o aspectos que son determinantes en la asignación y ejercicio de las plazas directivas dentro de las Escuelas Normales del Estado de México.

*Cultura dominante:* Identificación de situaciones o acciones que manifiestan algún tipo de dominación entre hombres y mujeres dentro de la Escuela Normal.

---

#### **Referencias**

Bonan, C. y Guzmán, V. (2007). *Aportes de la teoría de género a la comprensión de las dinámicas sociales y los temas específicos de asociatividad y participación, identidad y poder*. Documento de trabajo.

Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. México D. F.: Paidós.

Burrell, G. y Hearn, J. (1989): The sexuality of organization. In: J. Hearn; D. Sheppard; P. Tancred Sheriff y G. Burrell (eds.). *The Sexuality of Organization*, London: Sage, 1-28.

Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., & García Carmona, M. (2012). Tendencias actuales de género y el

liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educar*, 48(1).

- Clance, P .R. (1985). The impostor phenome- non. *New Woman*. 15, 40-43.
- Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (coords.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- Eagly, A.H y Johannesen-Schmidt, M.C. (2001). The leardship styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797.
- Eagly, A. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109,573-598.
- Eagly, A., Makhijani, M. y Klonsky, B. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
- Heilman, M. E. (2001). Description and prescription: How gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder, *Journal of Social Issues*, 57, 657-674.
- Heilman, M. E., Wallen, A. S., Fuchs, D. & Tamkins, M. M. (2004). Penalties for success: Reactions to women who succeed at male gender-typed tasks. *Journal of Applied Psychology*, 89, 416-427.
- Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. España: OEI.
- Santos, M.A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En Santos Guerra, M.A. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (53-69). Barcelona: Graó.
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de Psicología Social*, 17, 167-182.
- Schein, V. E. (2001). A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management. *Journal of Social Issues*, 57 (4),675-688.

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

Zabludovsky, G. y De Avelar, S. (2001). *Empresarias y ejecutivas en México y Brasil*. México. UNAM.

## ***SUJETOS DE LA EDUCACIÓN***



# **LA VIOLENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES AL GRUPO JUVENIL LLAMADO “LOS SUREÑOS” EJERCIDA AL INTERIOR DE LA SECUNDARIA MIXTA 61 DE ZAPOPAN, JALISCO**

**JUAN FRANCISCO RODRÍGUEZ ZAPATA**  
Secretaría de Educación Jalisco

## **Introducción**

Para empezar, la Escuela Secundaria Mixta 61 está ubicada en una Colonia de Zapopan Jalisco, caracterizada como una zona urbano marginal del Municipio mencionado. Respecto a los espacios de esparcimiento, encuentro social y cultural de la comunidad mencionada, se ven reducidos a una unidad deportiva; de tal manera que la calle se convierte en el sitio más concurrido para la conformación de la identidad barrial. En dichos espacios se genera sana convivencia, pero a la vez actos de violencia por grupos barriales o pandillas, muchas veces conformados por mismos alumnos de la Secundaria Mixta 61 y que son conocidos como “Los sureños”.

Dicho lo anterior, se ha observado un crecimiento importante de violencia entre el alumnado al interior de la escuela mencionada, mismo que nos propusimos indagar a partir de un estudio etnográfico y que nace de la pregunta: ¿Existen elementos externos a la escuela secundaria que propicien violencia al interior de esta? Con el Objetivo de distinguir la incidencia del grupo juvenil llamado

“Los sureños” en acciones de violencia al interior de la escuela secundaria. Del mismo modo partimos del supuesto de que los elementos externos que pueden incidir en la generación de violencia dentro de la institución educativa, son los alumnos que pertenecen a grupos juveniles llamados barrios o pandillas iniciadas en las calles de la comunidad.

Para dicho estudio etnográfico se usaron los instrumentos llamados registros de observación y cuestionarios para las entrevistas a profundidad de informantes clave (alumnos) pertenecientes al grupo de “Los sureños”. Del cual tomamos en cuenta la visión metodológica de (Rodríguez, Gil & García, 1999).

En ese sentido, los estudios de (Marcial, 1996), y (Reguillo, 2007) en el tema de grupos juveniles abonaron en la construcción de la problemática en cuestión, así como la percepción teórico-sociológica de (Berger & Luckmann, 2011), (Bourdieu, 1996), (Bourdieu, 2001) y (Touraine, 1998).

Finalmente, los resultados se expondrán en los siguientes rubros: La estructura de los sureños, Ritos de iniciación, Ejercicio de poder, Actividades del grupo, La participación de los sureños en actividades escolares y Los sureños ante la comunidad escolar.

### **La estructura de los sureños**

Este grupo es una organización conformada principalmente por jóvenes varones que oscilan entre los once y veinte años. A su vez poseen rasgos de identidad, por ejemplo, la relación que establecen con el territorio donde residen: ellos erigen “derechos” en torno a ese espacio urbano; vigilan a los que penetran al mismo e incurren en acciones agresivas cuando existen “invasiones” en su territorio por parte de bandas rivales, llamados los “norteños”.

Asimismo, los sureños tienen expresiones que los distinguen de otras organizaciones: algunos de sus miembros tienen tres puntos tatuados en la mano o el número 13, y suelen portar prendas de color azul en oposición a ciertos rasgos de la banda denominada los “norteños”. Así, mientras los sureños utilizan el color azul, los norteños el rojo o el número 14.

Estos jóvenes inmersos en una sociedad posmoderna construyen sus identidades a partir del otro. Verse así mismos en los demás hace que se ubiquen en el mundo que se desenvuelven (Marcial, 1996), y un factor de dicha identidad es la edad, característica que delimita a unos de otros; los más jóvenes de los viejos y viceversa.

Es por ello que los sureños se saben jóvenes, que no son viejos. Dicha concepción de la juventud, como hecho histórico, nace como una invención de la posguerra, pues “la sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derechos y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo” (Reguillo, 2007, p. 23).

Así mismo “los sureños” y “norteños” se alinean como grupo social consumidor de modas y estilos de vida como cualquier otro sector de la sociedad lo haría hoy por hoy. Sus ropas, sus colores, los números que los distinguen no son más que formas de pertenencia, de sentirse materialmente en una existencia.

Otra manera que los distingue es el sentido de pertenencia a un territorio, ellos trazan imaginariamente sus barrios, sus esquinas y si algún contrario osa en “invadirlos” es motivo para provocar riñas. Los enfrentamientos van desde el pleito mano a mano hasta el uso de piedras, armas punzocortantes y de fuego. El escenario de las agresiones es la calle, hecho que propicia la afectación a terceros y por ende la intervención de las autoridades municipales.

Este hecho de territorialidad se puede discernir a partir de entender que:

La calle en tanto escenario "natural", se ha pensado como "antagonista" en relación con los espacios escolares o familiares. Así, los jóvenes en la calle parecieran no tener vínculos con ningún tipo de institucionalidad y ser ajenos a cualquier normatividad, además de ser necesariamente contestatarios con respecto al discurso legitimado u oficial. (Reguillo, 2000, p. 32).

Por lo tanto, es menester en este trabajo matizar las aseveraciones que la misma sociedad ha atribuido a las llamadas pandillas, pues sería arriesgado simplificar a estos grupos juveniles sólo como problemáticos y delincuenciales,

pues “para muchas individualidades y grupalidades la enseñanza informal que proporcionan las experiencias en la ciudad es tan importante en su formación, como el estudio de cualquiera de las asignaturas escolares”. (Marcial, 1996, p.19)

Por otro lado dicha organización se subdivide en bandas más pequeñas como la “sfl” (sureños for live), la “ppl” (pocos pero locos) y “kfw”( Kalle flow). Estas agrupaciones menores predominan en las zonas cercanas a la Escuela Secundaria, de las cuales forman parte algunos alumnos inscritos en la misma. Es importante señalar que estos grupos menores, a pesar de estar adscritas al grupo de los sureños, llegan a enfrentarse entre sí bajo la idea de obtener mayor poder y liderazgo frente los otros.

Cabe destacar que este tipo de bandas no son del todo nuevas para la zona metropolitana de Guadalajara ya que “al iniciar la década de los noventa se leían en las bardas diversos nombres de grupos juveniles” (Marcial, 1996 p. 95).

### **Ritos de iniciación**

Por lo anterior expuesto se puede decir que estas organizaciones han penetrado la vida cotidiana de los barrios, sin embargo, su figura no propicia una pertenencia automática de los adolescentes de la comunidad a las mismas, la adhesión o no a la banda lo decide cada joven, su realidad es compleja, es decir:

En la situación cara a cara el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presente a él. Mi aquí y ahora y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya. (Berger y Luckmann, 2011, p. 44).

Así pues el muchacho que decide desde su individuación (Touraine, 1998) participar en el grupo de “los sureños”, pasará como muchas de las instituciones formales se prefiguran, por una serie de ritos de iniciación:

“consagrar, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido”, (Bourdieu, 2001, p. 80)

Referente a esto, uno de los entrevistados comentó que el requisito principal para ingresar a “los sureños” es aguantar una golpiza proporcionada por otro integrante durante varios segundos y sin defenderse: “es aguantar trece segundos que te peguen, si los aguantas ya eres y si le sacas, pues no”. A dicho rito estos jóvenes le nombran la “brincada”.

Otro de los entrevistados confesó que su iniciación fue diferente: “me pidieron que me diera un “tiro” con uno para poder ser de ahí”. En sendos casos, para acceder a la banda, debieron exponer físicamente su cuerpo a los golpes de otro; el valor para soportar la agresión o para enfrentar a los rivales, es una prueba muy apreciada por los miembros, ya que la lucha cuerpo a cuerpo es una de sus acciones más comunes para enfrentar a las bandas rivales.

En ese sentido la significación que “los sureños” le atribuyen al cuerpo se puede entender desde la óptica de la construcción de cuerpos masculinizados que se le otorgan fortaleza, violencia y virilidad, dignas de defenderse a pesar del dolor físico, pues: “la parte alta masculina de cuerpo y sus usos legítimos, hacer frente, enfrentar, mirar a la cara, los ojos, tomar la palabra públicamente etc., constituyen el monopolio exclusivo de los hombres” (Bourdieu, 1996, p. 45).

### **Ejercicio del poder**

Al interior de la banda hay una estructura jerárquica donde el mayor rango se asocia con la edad de sus miembros. Los integrantes de rangos inferiores deben guardarles respeto porque si no sucede así se ven expuestos a la agresión de los demás miembros: “no les puedes decir nada si no te “agarran” entre todos”.

Esta jerarquía se fortalece a partir de las acciones que emprenden sus integrantes, es decir, necesitan fortalecer su autoridad con actos de valentía y crear mitos que consoliden su imagen ante los demás, “cuando hay pedradas, los más grandes son los que van adelante”.

Dentro de este orden jerárquico, los miembros recién aceptados pueden llegar a adquirir cierta autoridad. Por ejemplo, si son reconocidos por sus pares, pueden crear una célula cuyos miembros tienden a acompañarlos en las acciones y propuestas que emprenden; como dice uno de los entrevistados “a mí ya me siguen tres o cuatro.”

### **Actividades del grupo**

La defensa del territorio, como ya se mencionó, es una de las características principales del grupo. Este símbolo de pertenencia a un espacio hace que se reúnan en ciertos lugares específicos del barrio.

Ellos deben cuidar que los norteños no “grafiteén” sus bardas. En este sentido, sus miembros observan a la gente que circula por las calles. Ellos detectan si los intrusos llegan para “cotorrear” o pelear: “a veces llegan unos y pronto se sabe cuando vienen a cotorrear o cuando quieren guerra”.

Dicho sea de paso, “los sureños” también deben estar preparados para apoyar en las luchas campales contra otros grupos, aunque esto no es tomado como una obligación, porque sus integrantes pueden asistir o no a los enfrentamientos sin que haya represalias.

Estos jóvenes, al igual que otros varones de su edad, suelen platicar con las muchachas, ir a albercas, a fiestas, parques, a las “maquinitas”, ir al bosque, grafitear en otras calles, a lo que le llaman “tirar el rol”. Algunos se drogan por elección propia, pero a nadie se le obliga a participar en las actividades que acuerda la mayoría: “pues si no quiere hacerlo, se queda ahí sentado o hace otra cosa, pero no se le “ajera” por eso”. Este tipo de elecciones nos dan muestra de cómo objetivizan sus libertades individuales, sus pensamientos, su lenguaje a pesar de pertenecer a un colectivo. (Berger y Luckmann, 2011).

En efecto, dentro de los principios que dan sentido a “los sureños”, no hay acciones encaminadas a promover las adicciones, es una elección propia, situación similar sucede con las actividades deportivas que realizan: a la mayoría les gusta jugar fútbol, pero quien decide no participar lo dejan a su libre albedrío.

Estos hallazgos de la investigación permiten deconstruir la representación social que la sociedad en general a lo largo de los años ha tenido sobre las pandillas, catalogadas como contrarias a las normas institucionales establecidas, pues la mayoría de estos han sido evaluados negativamente por la mirada de la sociedad y sus instituciones.

Pues en el erróneo entendido de que el adolescente sólo debe preocuparse por aprovechar productivamente su tiempo en el adiestramiento físico, moral e intelectual para una vida futura, se olvida la sociedad adulta todo un mundo de significados que la juventud encuentra en el hecho de compartir con otros las mismas condiciones socio-culturales, las experiencias de tiempo libre y la construcción de identidades grupales (Marcial, 1996).

También se puede observar que el ámbito de socialización se ve reducido por su capacidad económica y cultural, pues ellos salen a lugares cercanos y de poco costo económico dado la escasez de espacios de recreación en sus colonias de origen. Además deconvivir en las calles de sus barrios, donde deambulan por el día y por la noche.

### **La participación de los sureños en actividades escolares**

Como se ha dicho, la defensa de su territorio es un principio que da pie al surgimiento de representaciones simbólicas en torno a las instituciones, por ejemplo, “los sureños” tienden a ver a las escuelas ubicadas en esa extensión como un patrimonio suyo: sus integrantes cuidan que a la Secundaria Mixta 61 ingresen miembros del grupo en mención o mínimamente gente que no pertenezca a organizaciones.

Uno de los entrevistados mencionó que no tiene noticias de que un norteño haya entrado a la Mixta 61 “yo no he conocido ningún norteño que haya llegado, pero si hay alguno, los jefes nos dicen –búsquenlo- y el primero que lo halla tómala”.

También existe una articulación entre los miembros del grupo que forman parte del alumnado con los que se juntan a las afueras de la escuela. Así, si hay algo que afecte los “derechos de piso” de ellos al interior de ésta, los estudiantes

“sureños” comunican el asunto a los externos, quienes proceden a tomar acciones más contundentes.

En esa tónica, si se diera el caso que llegara un miembro de los “norteños” como alumno a la mixta 61, “los sureños” lo comenzarían a hostigar y a su vez informarían a los de afuera para que le den un escarmiento y así obligarlo a que se cambie a la Mixta 66, “perteneciente” a “los norteños”.

### **Los sureños ante la comunidad escolar**

Aunque los miembros de la banda asumen de manera individual su compromiso hacia el trabajo escolar, suelen transferir sus jerarquías y formas de organización al interior de la escuela. Estos aspectos se manifiestan en incidentes donde se ven afectados los derechos de alguno de sus integrantes o cuando se trata de “poner en su lugar” a un alumno que disputa algunos derechos establecidos por los primeros.

Sin embargo, aunque en esos sucesos aparece la lealtad de la organización, no hay homogeneidad en el comportamiento de las células, ya que hay grupos que sí hostigan a los estudiantes que no pertenecen a su organización y hay otros que no molestan a los demás.

El poder de los sureños es reconocido por la comunidad estudiantil: algunos acuden a pedirles el “paro” cuando otro alumno abusa de ellos, aunque no sean integrantes de la misma. Uno de los entrevistados refiere lo siguiente: “una vez me dijeron que fuéramos a madrear a un bato de tercero, que se andaba pasando con unas morras... llegamos y lo ajeramos y ni siquiera hablaba el “vatillo”, nomás se agachaba.”

Aún con lo anterior “los sureños” son vistos por otros/as como un organismo delictivo, pues algunos alumnos se han acercado para pedirles marihuana: “a mí me han pedido marihuana, pero yo les he dicho que no distribuyo droga, que afuera de la escuela sí hay gente que puede venderles.”

### **Libertad hacia la actividad escolar**

Los entrevistados señalan que el grupo no se inmiscuye en los asuntos escolares, porque no está dentro de sus objetivos alentar el aprovechamiento escolar; para ellos eso es una decisión individual: “nos importa eso, ellos se deben hacer cargo de sus cosas, que ellos se las arreglen solos”.

Tampoco está dentro de sus principios generar actos lesivos hacia la escuela, en este sentido, los sureños no llevan consigo ideas encaminadas a afectar la convivencia escolar, ni promueven acciones irreverentes hacia las autoridades escolares: “eso no va, hacer cosas aquí no, eso que lo dejen pa’fuera”. Ellos suelen respetar a los profesores y prefectos “en la secundaria no somos como afuera, porque en la calle es otra forma de andar”.

### **Conclusiones**

La exposición anterior muestra que a pesar de vivir en un entorno de cierta conflictividad, los miembros de esta organización tienen lazos solidarios con la comunidad escolar y respeto hacia profesores/as y autoridades de la escuela secundaria. Ellos conviven entre sí sin afanes delictivos y/o disruptivos hacia la comunidad escolar, los actos agresivos que se dan, no se orientan a dañar su entorno sino a la defensa de lo que estiman como parte de su identidad grupal.

Estas precisiones ayudan a desmitificar la idea de que las pandillas tienen objetivos meramente dañinos a la sociedad. Por el contrario, la información permite ver que estos jóvenes han creado formas de organización que no necesariamente conducen al deterioro de su proyecto de vida, que su agrupación tiene expresiones de violencia, pero también valores y creencias que les ayudan a crear formas de sobrevivencia en un ambiente de deterioro social donde sus familias acusan graves situaciones de pobreza y donde existen pocas opciones para su desarrollo social.

### **Referencias**

Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *La Ventana. Revista de estudios de género*. 3 (96). 7-95.

*La violencia escolar de estudiantes pertenecientes al grupo juvenil llamado "Los sureños" ejercida al interior de la Secundaria Mixta 61 de Zapopan, Jalisco*

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial AKAL.
- Berger, P. & Luckman, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. (22ª ed.) Buenos Aires Argentina: Amorrortu editores.
- Marcial, R. (1996). *Desde la esquina se domina*. Zapopan Jalisco: Editorial El colegio de Jalisco.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategia de desencanto*. (2ª ed.). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. 1999. *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México, DF: Editorial Fondo de Cultura Económica.

## **¿SE DETERIORA EL PRESTIGIO SOCIAL DE LOS DOCENTES EN MÉXICO?, ELEMENTOS PARA UN DEBATE**

*El estado de cada profesor, su autoestima, y la forma  
en la que realiza su función es, en cierta medida  
dependiente del estado de la profesión docente en la  
sociedad. Eric Hoyle, 1969.*

**SIDDHARTA A. CAMARGO**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro

### **Introducción**

En análisis que da origen a la presente aportación surgió de una serie de conversaciones con estudiantes de los posgrados en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Normal superior de Querétaro en las cuales imparto clases. En dichas pláticas informales se repetía una preocupación por el deterioro que a juicio de los interesados ha sufrido el prestigio profesional docente en nuestro país. Ésta preocupación ha sido compartida ampliamente por investigadores, políticos y periodistas, entre otros sectores de la sociedad, tal como lo expresan Pérez-Díaz et al (2014) “organizaciones internacionales como la OCDE se han hecho eco de una preocupación relativamente extendida en Occidente acerca de la imagen y el estatus de los docentes.”

México no es la excepción en este sentido, por ejemplo una de las consejeras del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) declaró en 2016: “Creo

que la Reforma Educativa tiene dos apuestas: una tiene que ver con quiénes ingresan a la docencia o asumen ser directivos al interior de ella, y de ahí que la apuesta fundamental es que estos sean los mejores, por eso la evaluación de ingreso y la evaluación de promoción a puestos directivos y nivel de supervisor es una evaluación en donde, digamos, que es el primer caso –la evaluación ingreso- el 60% tiene que tener resultados mayores; porque la apuesta ahí es para que ingresen a la docencia; y desde este punto de vista nosotros pensamos que esta es una medida, no la única necesaria, eso es evidentemente, para elevar el prestigio social de los docentes y de su profesión” (Entrevista a Sylvia Shmelkes, Bonilla, 2016).

Para algunos autores la imagen social de los maestros está asociada a “la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación de desastre general, con la profesión docente en el ojo del huracán, los profesores puestos en cuestión socialmente” (Esteve, en Tenti Fanfani, comp. 2010, pp. 22-23).

Sin embargo, cabe cuestionar estas “sensaciones”, en tanto que no son nada nuevo, tal como asegura Jürgen Herbst (1989) “Los maestros no han salido bien parados en los Estados Unidos. A través de la mayor parte de nuestra historia, los maestros de las escuelas elementales han sido considerados poco más que ayudantes que realizarían sus deberes hasta casarse o encontrar otro trabajo (...). La baja estima en la que se les ha tenido impacta directamente en el problema de su auto-concepto y auto-imagen. Al inicio de la década de 1980, el lugar de los maestros de escuela en la vida pública y la sociedad Norteamericana devino bajo un intenso escrutinio. Una variedad de reportes, libros, artículos de revistas, historias y editoriales en los periódicos, revisaron los logros y fallas de las escuelas públicas de Norteamérica. Se externó la preocupación en relación con la baja calidad de la formación docente, lo exiguo de las recompensas que podían obtener y las desalentadoras perspectivas para su desarrollo como profesionales”.

Por su parte en México en el siglo XX, ante las reformas y contrarreformas de diverso signo “Los maestros, participantes activos a lo largo de todo este proceso, aglutinándose en torno a diversos liderazgos, respondieron -

oponiéndose o apoyando - a las múltiples iniciativas del Estado. Constituyeron, así mismo, propuestas alternativas” (Arteaga, 1994, p. 86). En un marco de tensiones, la relación del Estado Mexicano con el magisterio, ha sido fuente de conflictos, pero también de resistencia al ser los docentes como son, agentes activos, informados, no meros entes pasivos sobre los que puede actuarse sin mayor consideración. Mas importante para nuestra reflexión, la sensación de pérdida de prestigio por parte de los docentes no es nada nuevo, data cuando menos de las postrimerías del siglo antepasado, al menos en los casos mexicano y norteamericano, lo cual pone en tela de juicio la decadencia del respeto a los docentes, pues para haber decadencia, tuvo que haber antes, un alto sentido de respeto a la profesión docente. Este no parece ser el caso.

Podríamos seguir citando autores para dejar claro cómo, desde finales del siglo XVIII, cada vez que la relación de los docentes, el corpus más amplio de burócratas, entra en crisis con el Estado, una verdadera avalancha de descalificaciones e invectivas, amén de medidas de control y coerción son puestas en práctica. Nuevamente, este asunto rebasa los alcances del presente texto.

Ante este panorama complejo y confuso nos parece indispensable replantear los términos del prestigio social docente. Si bien, es posible atisbar que la tristeza, la preocupación y la autodevaluación han hecho mella en el ánimo de los docentes de educación básica, tal como al parecer sucede en gran parte del mundo occidental, aún cabe preguntarse: ¿Esta percepción de los docentes sobre su prestigio profesional social tiene algún sustento? ¿Cómo podemos conocer los niveles de prestigio social de una profesión en una sociedad en particular, en un momento histórico? ¿El prestigio social de la profesión docente se ha deteriorado tal como lo perciben los propios maestros? ¿Cuál es el nivel de prestigio social de la profesión docente en México en el presente siglo?

En primer término citaremos aquí uno de los estudios más relevantes que se han producido sobre los docentes en el área Latinoamericana, nos referimos al estudio “Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva

comparada”, cuyo autor principal es Emilio Tenti Fanfani, uno de los más destacados investigadores educativos del continente.

Tenti y Stinberg (2011) nos proponen una mirada a la “estructura social” de la que los docentes, en tanto que actores sociales, forman parte, tanto a nivel individual, como colectivo. Para poder ubicar a los docentes en dicha estructura social se parte de “un análisis comparativo de ciertas características sociodemográficas de los docentes y de sus respectivas posiciones en la estructura social, tomando en cuenta la información por ellos provista tanto acerca de sus condiciones materiales de vida, como de su percepción respecto del lugar que ocupan en la estructura social” (Tenti y Stinberg, 2011, p. 9).

A decir de estos autores “Existen dos maneras de definir el lugar que los grupos o los individuos ocupan en la sociedad. Una se basa en mediciones objetivas, es decir, en el análisis de elementos observables, datos e informaciones, tales como su nivel de ingresos, el capital cultural (por ejemplo, nivel de escolaridad alcanzado), los bienes materiales disponibles en el hogar (vivienda, computadora, videocasetera) o su consumo material y cultural. Este análisis es denominado objetivista (...). La otra manera tradicional de clasificar a los individuos y los grupos, que algunos califican de “subjetivista”, se basa en las especificaciones de los propios involucrados acerca de su posición (y la de otros) en el espacio social” (Tenti y Stinberg, 2011, p. 16). Sin embargo, nosotros hemos encontrado una serie de referencias interesantes a otras formas de mirar de cerca lo que llamaremos de aquí en adelante el estatus profesional docente (Hoyle, 2001; Hragreaves, 2003 y 2006; y Pérez-Díaz, 2014).

Resulta claro que el amplio estudio de Tenti y Steinberg aporta elementos fundamentales al debate sobre el lugar que ocupan los docentes en la estructura social, sin embargo nos parece que este estudio no permite responder a la pregunta específica que nos hemos planteado.

Para dar respuesta a estas preguntas necesitamos otro tipo de datos. La revisión que nosotros proponemos aquí, con todo lo incipiente que resulta, ilumina aspectos que no fueron considerados en la investigación mencionada,

ni en otras que existen y que debemos seguir profundizando en el conocimiento de la posición que ocupan los docentes en la estructura social, pues ello reviste, al parecer, un impacto en su labor (Hoyle, 2001).

Lo que proponemos es ahondar en el análisis en la forma en la que el trabajo docente es visto tanto por la sociedad en comparación con el trabajo de otras ocupaciones, tanto como en la manera en la que los docentes perciben que se valora su trabajo, cuestión que queda fuera de nuestro alcance por el momento. Pues tal como propone Hoyle (2001, p. 139), “El debate acerca del estatus docente debería ser profundizado mediante el reconocimiento de que el término genérico incluye tres fenómenos relativamente independientes, aquí llamados prestigio, estatus y estima”.

En cuanto al “prestigio ocupacional de los docentes”, Hoyle (2001, p. 139) lo define “como la percepción pública de una posición relativa de una ocupación en una jerarquía de ocupaciones”. Es decir, la posición que ocupa, en nuestro caso, la profesión docente en relación con otras profesiones u ocupaciones.

Por su parte al precisar el término estatus ocupacional, Hoyle propone la definición: “Si bien estatus es un término genérico para describir la posición social, en este artículo estatus ocupacional es usado en el sentido específico de una categoría para entender la posición que grupos informados asignan a una ocupación particular. Específicamente nos referimos a la asignación de la categoría de profesión para la docencia por parte de grupos como los servidores públicos, los políticos, comentaristas, científicos sociales, líderes de organizaciones de profesionistas o profesionistas”.

En lo tocante a la estima ocupacional Hoyle (Op. Cit.) Menciona que este término puede ser definido como “La forma en la una ocupación es considerada por el público en general en virtud de la percepción sobre las cualidades personales que los miembros del grupo muestran al llevar a cabo sus tareas esenciales. Estas cualidades pueden tal vez ser agrupadas tres áreas: Dedicación, competencia y cuidado”.

El debate teórico que Hoyle (2001) presenta en su propuesta de definiciones teóricas de estos tres aspectos, prestigio, estatus y estima profesional docente, ha servido de fundamento en un amplio estudio en el Reino Unido (Hargreaves et al, 2003 y 2006), mientras que en España (Pérez-Díaz, et al, 2014) han realizado otro estudio empleando una categorías similares. A continuación presentamos la discusión teórica que fundamenta dichos estudios.

En un estudio realizado en el Reino Unido entre los años 2002 y 2006, se decidió “adoptar la definición propuesta por Hoyle (2001) que considera tres partes” (Hargreaves, et al, 2006), las definiciones aludidas son las que hemos citado líneas arriba.

Si bien, por motivos de espacio, no es posible ahondar en la metodología seguida por los investigadores británicos y los resultados que estos obtuvieron, es de interés recuperar la idea de que: “los puntos de vista del público contribuyen a la comprensión de la opinión general del prestigio ocupacional de la profesión docente” (Hargreaves, 2006, p. 4). Mientras que las aproximaciones desde actores asociados a la docencia y el punto de vista de los propios docentes permiten una comprensión de “la estima y la autoestima ocupacional de la docencia, pues nos permiten aproximarnos a las formas en las que docentes individuales ejercen la docencia, en particular el cuidado y la competencia profesional en su trabajo diario” (Hargreaves, 2006, p. 3).

Este grupo partió de una definición multifactorial del estatus ocupacional que consideró, entre otros “la opinión del público sobre una ocupación en un listado de ocupaciones” (prestigio ocupacional); La categoría “Estatus ocupacional-Que se refiere a la categoría que los grupos informados asignan a una determinada ocupación (donde los grupos informados incluyen por ejemplo a funcionarios públicos, políticos, científicos sociales, educadores y, para los efectos de este estudio, a los propios maestros)”; y la “Estima ocupacional- el sentido en el que la ocupación está en manos del público en general en virtud de las cualidades personales que los miembros aportan a sus tareas esenciales, por ejemplo, su cuidado, competencia y dedicación” (Hargreaves, 2006, p. VI).

El grupo empleó una metodología que consideró encuestas de opinión dirigidas a la población general, otras encuestas dirigidas a muestras de maestros, asociaciones de docentes y maestros en formación (aplicadas en las universidades en donde estos estudian), así como a empleadores de docentes. También realizaron un análisis de contenido de 1300 artículos de diversos periódicos nacionales y regionales en los que se hablaba sobre los maestros y su labor.

Entre los principales resultados que el grupo de investigación sobre la opinión de la población general destacamos los siguientes:

“El 50% de los encuestados consideró la carrera docente como atractiva.

Las razones más mencionadas por quienes consideraron a la docencia como una carrera atractiva fueron el trabajo con niños y lo interesante del trabajo.

Entre quienes mencionaron que la carrera docente no era atractiva, las razones principales fueron la necesidad de “controlar al grupo” y el salario”.

Entre los hallazgos sobre el análisis de lo publicado por la prensa sobre los docentes, mencionaremos que en general la vida personal de los maestros se reflejaba en la prensa amarillista británica. “Las noticias sobre educación y los maestros casi nunca ocuparon primeras planas, se enfatizaban los planes del gobierno, así como la preocupación por la escasez de recursos para las escuelas y los problemas relacionados con los salarios de los maestros” (Hargreaves, et al, 2006).

Un hallazgo que destacamos del equipo de Hargreaves (et al, 2006, p. 56) es el siguiente: Los puntos de vista de los docentes asistentes, padres de familia y directores de escuela representan un relativo optimismo en términos de Hoyle la concepción de estima ocupacional, basados en sus conocimientos de las cualidades que los docentes desarrollan en su trabajo. En contraste el tratamiento que recibieron los docentes por parte de políticos, el Inspector en Jefe de su Majestad durante los 1990, y la posterior erosión de la autonomía de los docentes entre 1997 y 2003 hace esperar una depresión del prestigio ocupacional de los docentes (Hargreaves, et al, 2006, p. 55).

Es curioso que tanto en la prensa, como en la forma en la que los políticos se expresen de los docentes priven las ideas de crisis de prestigio, derivadas de una supuesta baja en la calidad del ejercicio de la profesión docente y que estas expresiones contrasten de forma sensible de la percepción de los informantes que se encuentran cercanos al desempeño de los docentes, tales como los padres de familia.

En otro estudio realizado en España en el año 2012 (Pérez-Díaz, et al, 2014, p. 35), titulado “El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad”, se definió prestigio profesional de la siguiente forma (Pérez-Díaz, et al, 2014, p. 19):

En el lenguaje ordinario, el “prestigio” se entiende como la reputación o estima popular –y la consiguiente capacidad de influencia– que se deriva de ciertas características o logros personales (o colectivos) (...) El prestigio de una posición social viene a ser una síntesis de las valoraciones sociales de dicha posición, que depende a su vez de la valoración social de las características de aquélla. Representa el consenso de la sociedad sobre la utilidad o bondad relativa de una posición social (...) para quienes no cuentan con dicha experiencia directa o conocimiento fundado, el prestigio de una profesión es casi la única fuente de valoración a su alcance.

Al igual que Hoyle (2001) y Hargreaves et al (2006), los investigadores españoles consideran necesario distinguir el prestigio de la profesión docente del estatus social de la misma:

El “estatus” se define como la posición, rango o importancia relativa que una persona ocupa en la sociedad o dentro de un grupo social, y suele incluir ciertos derechos, deberes y un estilo de vida, en una jerarquía basada en el prestigio.

Así, al menos entre los autores citados en el presente texto, parece existir un consenso en el sentido de que el estatus social de la profesión docente requiere el análisis de diversos componentes, por ejemplo el prestigio de la profesión y la estima de la cual gozan los docentes. También se ha

mencionado que para conocer el prestigio del que goza una profesión conviene preguntar a la población general, en contraste con el fin de atisbar el nivel de estima de los docentes es necesario aproximarse a los puntos de vista de quienes se encuentran cercanos a la actuación de docentes específicos (como directores de escuela, padres de familia, por ejemplo), mientras que para conocer el estatus de la profesión habría que analizar los puntos de vista de personas informadas, por ejemplo los propios docentes. Los resultados del levantamiento de datos del equipo español fueron muy similares a los del equipo británico.

### **Conclusiones**

En el presente texto hemos intentado aportar elementos al debate sobre el estatus profesional docente. Hemos propuesto que las miradas sobre la posición en la estructura de los docentes que parten de aspectos objetivos, tales como el nivel salarial, resultan insuficientes al intentar una explicación al respecto.

También hemos traído a colación el aporte de Hoyle (2001) que nos ha permitido contar con una definición más precisa de estatus, estima y prestigio profesional docente (Hoyle, 2001, p. 139), “El debate acerca del estatus docente debería ser profundizado mediante el reconocimiento de que el término genérico incluye tres fenómenos relativamente independientes, aquí llamados prestigio, estatus y estima”.

En cuanto al “prestigio ocupacional de los docentes”, Hoyle (2001, p. 139) hemos recuperado la definición que este autor propone: “como la percepción pública de una posición relativa de una ocupación en una jerarquía de ocupaciones”. Es decir, la posición que ocupa, en nuestro caso, la profesión docente en relación con otras profesiones u ocupaciones.

Así mismo, hemos revisado un par de estudios internacionales sobre este asunto y en hemos visto como en estos casos, las investigaciones revisadas permiten aseverar que el prestigio profesional de los docentes se ha mantenido en niveles relativamente altos, en claro contraste con la autoestima de los

maestros de escuela. Es decir, si bien los niveles de prestigio profesional de los maestros es alto ante los ojos de la opinión pública (No confundir con la opinión publicada, que ha hecho objeto de mofas por parte de los políticos y ataques a los docentes, Hargreaves, 2006), los docentes consideran que su trabajo no es bien valorado por la sociedad a la que sirven. Hacen falta más datos y mayores investigaciones que permitan comprender este fenómeno.

Es importante señalar que hasta el momento no se han realizado estudios en México que permitan conocer los niveles de prestigio social de la profesión docente, tampoco contamos con estudios con un debate teórico amplio y profundo desde perspectivas contemporáneas que permitan iluminar este asunto, sin embargo se diseñan políticas y se emprenden reformas de gran calado, so pretexto de este asunto, lo cual nos parece bastante grave.

## **Referencias**

- Arteaga, Belinda (1994). *La institucionalización del magisterio (1934-1946)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla, Luis (2016). Entrevista: Sylvia Irene Schmelkes. *Reforma Educativa Mexicana*. En: *Otras voces de la educación*. Enero del 2016. Versión en línea, consultado en abril del 2017: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/33>.
- Hargreaves, Linda; Cunningham, Mark; Everton, Tim; Hansen, Anders; Hopper, Bev; McIntyre, Donald; Maddock, Mandy; Mukherjee, Jaideep; Pell, Tony; Rouse, Martyn; Turner, Penny y Wilson, Louise (2006). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: Views from Inside and Outside the Profession Interim Findings from the Teacher Status Project*. Reino Unido: Universidad de Cambridge.
- Esteve, José M. (2010). "Identidad y desafíos de la condición docente". En: Tenti Fanfani, Emilio (2010). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores.

Galván, Luz Elena (2010). *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*. México: CIESAS.

Hoyle, Eric. "Teaching, prestige, status and esteem". *Educational Management and Administration*. Vol 29(2) 139–152.

Pérez Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos; Carabaña, Julio; Ruiz, Pablo García; Naval, Concepción; Ortega, Elena; Pont, Beatriz; López Rupérez, Francisco; Martínez Pastor, Juan Ignacio; Tiana, Alejandro; Valle, Javier; Reyero, David; Jordán, José Antonio; San Román, Sonsoles; Gaviria, José Luis; Sancho Gargallo, Miguel Ángel; Velarde, Lola (2014). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. España: Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.

Tenti Fanfani, Emilio y Steinberg, Cora (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI editores.

Tenti Fanfani, Emilio (2010). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores.

## **EL ACOSO ESCOLAR: SU DETECCIÓN Y SU ATENCIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

ORALIA ARGUELLO HERNÁNDEZ  
GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ  
JOSÉ LUIS CISNEROS ARELLANO  
Universidad Autónoma de Nuevo León

### **Formulación del problema**

El acoso escolar (*bullying*): su detección y su atención desde la escuela secundaria.

La violencia se encuentra presente en nuestra vida diaria, nos enteramos de ella a través de los diversos medios de comunicación e incluso en el decir de los ciudadanos; se ha hecho notar un tipo de violencia cada vez con mayor énfasis en el ambiente educativo: el acoso escolar. En algunos centros educativos la convivencia escolar se ha degradado al nivel de que es común tener noticia de actos como la indisciplina, vandalismo, malos modales y actos disruptivos. Esta impresión encuentra un apoyo científico en el proyecto *Movilización educativa* sintetizado en el artículo *Violencia en la Escuela*, de José Antonio Marina, realizado en el año 2006.

Los antecedentes en torno a los estudios sobre acoso escolar se pueden dividir en dos grandes períodos, el primero va de los años ochenta a los noventa, durante los cuales se llevaron a cabo trabajos que enfatizaron los estudios estadísticos básicamente cuantitativos, en ellos se buscó información sobre la incidencia del contexto social, los actores, el origen, las manifestaciones, las consecuencias y los factores que inciden en la violencia que acontece en la

escuela. El segundo período va del año 2000 en adelante, los objetivos se concentran en la comprensión del fenómeno desde una perspectiva “integral” que toma en cuenta tanto los análisis estadísticos como la “voz de los actores y sus diferentes modos de comprender la realidad” (Castillo, 2011, p. 419).

Catherine Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, en su trabajo *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia* (2006), señalan que las investigaciones acerca de la violencia escolar han tomado tres vertientes relacionadas con tres áreas del saber: la psicoeducativa, que se interesa en “los procesos personales e interpersonales” relacionados con el fenómeno de la violencia en sus distintos modos; así como la socio-pedagógica y la criminológica (Blaya y otros, 2006).

En México, el fenómeno del acoso escolar es tan antiguo como complejo<sup>1</sup>, aun así, suele pasar inadvertido para los estudiantes, los docentes, los padres de familia y las autoridades escolares; se le llega a considerar como “natural” por la cotidianeidad con que aparece. En nuestro país su estudio comenzó en los años noventa sobre todo en el nivel de educación básica bajo una perspectiva cualitativa [(Mac Donald, 1999), Frías y Santoyo 2014, p. 15].

Asimismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, llevó a cabo un estudio llamado: *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, mismo que aporta entre sus resultados lo siguiente: en lo referente a actos de violencia, los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria tienen una participación “relativamente baja” (- del 20% en primarias y 11.6% en secundarias), los estudiantes de 6° muestran mayor violencia que los de 3° de secundaria, se menciona que la participación de los hombres en actos de violencia es superior a la participación de las mujeres; también se encontró en dicho estudio que, a mayor edad, mayor “violencia ejercida” (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

En cuanto a la victimización de los alumnos en la escuela, el mismo estudio indica que la probabilidad de que los alumnos que han sido víctimas se

---

<sup>1</sup> Octavio Paz en su obra *El laberinto de la soledad* en su apartado “Máscaras Mexicanas”, da cuenta de lo complejo y arraigado de ciertas conductas del mexicano.

conviertan en agresores es muy alta, corroborando así lo que afirma Abramovay (2005): “víctimas, testigos y agresores muchas veces cambian de roles, dependiendo de la dinámica que tengan los conflictos” (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007, p. 67).

### **Acoso escolar (*bullying*)**

El fenómeno del Acoso Escolar (*bullying*) es un problema en el que se encuentran involucrados muchos jóvenes, ya sea como víctimas, acosadores o espectadores; es un problema de convivencia que afecta el desarrollo de los niños y de los jóvenes dentro de los centros educativos (Martínez, 2014).

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima se define de la siguiente forma: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante algún tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1986 y 1991 en Olweus 2006). Se está frente a una “acción negativa” cuando un sujeto intencionadamente provoca un “daño, hiere o incomoda a otra persona” (Olweus, 2006, p. 25).

La clasificación para las formas de violencia que se manifiestan “*específicamente entre alumnos*” [(Ruiz y Muñoz en prensa) Muñoz, 2008]); son *agresión física* que a su vez puede ser directa (golpes, patadas, empujones, etc.) dirigida a la víctima, o indirecta al provocar daño o perpetrar robo de objetos personales; *agresión verbal*, que puede ser de persona a persona o utilizando otros medios (cartas, recados, correos electrónicos, mensajes de texto, entre otros) en los que el agresor puede o no identificarse; *agresión social* por medio de *dispersión de rumores* con el propósito de “violentar a la víctima” propagando una imagen social negativa de ésta; *exclusión social*, al obstaculizar la “aceptación” de la persona acosada en su grupo de compañeros (Muñoz, 2008, p. 1200).

### **Actores del acoso escolar**

En el fenómeno del acoso escolar participan tres figuras: el acosado o *víctima*, el *acosador*, que es quien agrede y los *espectadores*.

En los sujetos *víctimas* de acoso escolar regularmente se observan las siguientes características: débiles, inseguros, ansiosos, sensibles, tranquilos y tímidos, con una baja autoestima y una pobre y negativa opinión de sí mismos (Rodríguez, 2009). Se distinguen dos tipos de víctimas: *las pasivas o sumisas*; son estudiantes ansiosos e inseguros, con un negativo auto concepto y se lamentan de su situación, no protestan ante los insultos o ataques de que son víctimas; *los provocadores*; son chicos que denotan ansiedad y “reacción agresiva”, su comportamiento puede provocar “irritación y tensión” en sus compañeros (Castillo, 2011, p. 419).

En relación con los *agresores o acosadores*, sus principales características son: impulsivos, gustan de “dominar a otros”, pueden ser ansiosos e inseguros “sienten la necesidad del poder y del dominio” (Castillo, 2011, p. 419).

En cuanto a *los espectadores*, los estudiantes que no se involucran en las situaciones de intimidación y que por lo general no son los que toman la iniciativa, se les llama “agresores pasivos, seguidores o secuaces” (Castillo, 2011, p. 419).

### **Factores de riesgo**

El acoso escolar es un problema complejo en el que inciden diversos factores, así como las características de quienes participan en estas situaciones. Las características físicas y psíquicas de los alumnos es un factor que influye en la aparición del acoso escolar tales como la obesidad, el color de piel o de pelo y algunas discapacidades. En cuanto a los rasgos psíquicos, la hiperactividad es un elemento que puede influir tanto para ser acosado como para ser el acosador, así lo señalan Berger (2000) y Tobeña (2001) en Lucio (2012).

El entorno familiar ejerce una fuerte influencia en el comportamiento de los niños y adolescentes, si los padres son respetuosos y se ajustan a las normas de la sociedad tendrán un impacto positivo en el niño, en cambio, si escuchan frases que no coinciden con las conductas, se genera confusión y posibilita el aprendizaje de conductas negativas. Los rasgos propios de los centros escolares tienen también un impacto en la generación de violencia o acoso

escolar por la gran variedad de factores que se entrelazan como son: el currículum, los docentes, los estudiantes, los espacios físicos, el tipo de organización, entre otros (Lucio, 2012).

### **Justificación**

El fenómeno del acoso escolar se considera como un problema, dado que afecta las relaciones sociales y por lo tanto la convivencia armónica en las escuelas, asimismo, se ha tornado en un problema serio que altera el buen funcionamiento de los centros escolares, sobre todo en la secundaria debido a la etapa del desarrollo por la que pasan los estudiantes: la adolescencia y su amplia gama de cambios en los aspectos físico, cognitivo, social y psicológico, además la incursión de los estudiantes a una nueva dinámica de trabajo en estos centros donde tienen más de un docente, formar parte de grupos muy numerosos, entre otros.

### **Marco teórico**

En nuestro país se han implementado acciones para prevenir y atender el acoso escolar, para tal efecto en la Ley General de Educación en su artículo 7° fracción VI estipula:

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (Ley General de Educación).

La Ley Estatal de Educación en Coahuila señala que en el proceso de educación para los menores de edad se deben adoptar medidas que garanticen al “educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social” a partir del respeto a su dignidad, además de que las medidas disciplinarias estén acordes a la edad (Gamboa, 2012, p. 28).

En el año 2014 se creó el Consejo Estatal de Garantía de los Derechos Humanos de Niños y Niñas de Coahuila, se creó también la Unidad de Atención al Acoso Escolar, y en 2015 se conformó el Comité de Atención a los Niños con Acoso Escolar; en dicho comité se unen los esfuerzos de varias dependencias, entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Secretaría de Salud (SSA) y la Procuraduría de los Niños, Niñas y la Familia (PRONIF). Los datos estadísticos se proporcionarán en el momento pertinente a través de anexo.

Dentro del ámbito gubernamental y como estrategia de detección y prevención del acoso, se creó un Protocolo de Actuación para la Atención del Acoso Escolar en Escuelas Públicas y Privadas de todos los niveles Educativos del estado de Coahuila de Zaragoza (Gobierno del Estado de Coahuila SEDU).

Existe también un Reglamento Interior de Escuelas de Educación Básica del Estado de Coahuila de Zaragoza cuyo principal objetivo es “orientar las relaciones interpersonales entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa, para lograr una convivencia escolar armónica”, dicho reglamento involucra a directivos, personal docente, personal de apoyo y padres de familia (Gobierno del Estado de Coahuila SEDU).

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Determinar la incidencia del acoso escolar en una Escuela Secundaria de la ciudad de Saltillo, Coahuila, así como las acciones que esta Institución pone en marcha tanto para su prevención como para su atención.

### ***Objetivos específicos***

Identificar los lugares de la Escuela Secundaria en donde se llevan a cabo los actos de acoso escolar

Identificar las percepciones sobre el acoso escolar de los alumnos, los profesores y los directivos de una Escuela Secundaria

Analizar la postura de los docentes ante el acoso escolar

Analizar las estrategias que implementa la Escuela Secundaria para atender las situaciones de acoso escolar

### **Fundamentación Metodológica**

En esta investigación se ha optado por un enfoque cualitativo - descriptivo que permitirá restablecer la realidad tal y como es observada por los actores participantes en el fenómeno. Esta perspectiva permite identificar un *patrón cultural* (Colby, 1996) que, según Hernández, Fernández y Baptista; en el sistema social que conforma la población a estudiar, influye en la comprensión de los elementos observables y, por tanto, en “el control cualitativo de los instrumentos a utilizar” (Hernández, 2003, p. 11).

### **Método**

El objeto de estudio de esta investigación está conformado por las interrelaciones que tienen lugar entre los sujetos y las circunstancias que se presentan en el contexto educativo, este nivel de interrelación precisa que los instrumentos de recolección de datos sean los siguientes:

De tipo Cuantitativo sobre aplicación de cuestionarios estandarizados que consiste en una lista de preguntas cerradas con alternativas de respuesta ya delimitadas y codificadas que se aplicaran a los alumnos y a los docentes.

De tipo Interpretativo sobre revisión de normativas, reglamentos y protocolos escolares.

Etnográficos tales como la observación participante, cuyo propósito es obtener datos sobre el comportamiento de los individuos que conforman el grupo objeto de investigación, toda vez que se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas y entrevistas abiertas (Tójar, 2006).

## ***Instrumentos de recolección de datos***

### ***Cuestionario para alumnos***

En esta investigación se utilizará el *CUESTIONARIO SOBRE TIPOS DE VIOLENCIA* elaborado por: Guadalupe Chávez González, Ph. D., de la Facultad de Filosofía y Letras; María Concepción Treviño Tijerina, Ph. D., de la Facultad de Odontología; y María Elena de la Cruz Maldonado, Doctora en Medicina de la Facultad de Medicina, mismo que está registrado ante la Red de Investigadores en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León desde 2012.

Este cuestionario fue aplicado (piloto) a 36 alumnos de los cuales 19 son mujeres y 17 son hombres; 13 de primero, 10 de segundo y 13 de tercero. En los datos encontramos que algunas de las situaciones de violencia que parecen estar más presentes entre los alumnos de secundaria son las que se muestran a continuación; el porcentaje es el resultado de una suma simple entre las frecuencias: siempre, muchas veces y pocas veces, ya que, tratándose de actos de violencia, cualquiera de los niveles observados debe tomarse como importante.

Las situaciones que los alumnos reportan haber experimentado con mayor frecuencia son:

**Tabla 1**

*Situaciones que los alumnos reportan haber experimentado con mayor frecuencia*

<b>A. VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS-ESTUDIANTES O IGUALES</b>				
<b>CONDUCTA</b>	<b>FRECUENCIA</b>			
<b>I. ¿Te ha pasado alguna de estas situaciones?:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
1. Te ignoran o te han ignorado		38%	8%	%
2. Te excluyen o no te permiten participar		50%		
3. Te insultan o te han insultado		47%	19%	
4. Te han puesto sobrenombres ofensivos		30%	8%	
5. Hablan mal a tus espaldas o difunden rumores falsos sobre ti.		44%	11%	
6. Te esconden objetos de tu propiedad		44%	2%	
7. Te destruyen tus cosas				
8. Te roban tus bienes				
9. Te golpean con ánimo de lastimarte				
10. Te amenazan para intimidarte				
11. Te chantajea u obligan a hacer cosas que no quieres				
12. Te amenazan con algún tipo de arma				
13. Te acosan sexualmente de forma verbal				
14. Te acosan sexualmente de forma física				

Las situaciones de las que los alumnos reportan haber sido testigos con mayor frecuencia son:

**Tabla 2**

*Situaciones de las que los alumnos reportan haber sido testigos con mayor frecuencia*

II. ¿Has sido testigo de alguna de estas situaciones?	FRECUENCIA			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Ignoran a ciertos compañeros		55%		5%
2. Los excluyen y no los dejan participar		52%		2%
3. Los insultan o les hablan de forma grosera		36%	16%	2%
4. Les ponen sobrenombres ofensivos		41%	22%	
5. Hablan mal de algunos de tus compañeros a sus espaldas			30%	5%
6. Les esconden objetos de su propiedad		41%	19%	
7. Les destruyen cosas		36%		
8. Les roban sus bienes			13%	5%
9. Los golpean				
10. Los amenazan para intimidarlos				
11. Los chantajean y obligan a hacer cosas que no quieren				
12. Los amenazan con armas				
13. Los acosan sexualmente de forma verbal				
14. Los acosan sexualmente de forma física				

Las situaciones de las que los alumnos reportan haber llevado a cabo con mayor frecuencia son:

**Tabla 3**

*Situaciones de las que los alumnos reportan haber llevado a cabo con mayor frecuencia*

III. ¿Has llevado a cabo alguna de estas situaciones?:	FRECUENCIA			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Ignoras a un compañero		38%		
2. Los excluyes (no lo dejas participar)		16%		
3. Los insultas		25%	2%	
4. Les pones sobrenombres ofensivos		19%	2%	
5. Hablas mal de otros a sus espaldas (difundes rumores falsos)		16%		
6. Les escondes objetos		22%		
7. Les destruyes sus cosas				
8. Les robas bienes materiales				
9. Golpeas a compañeros				
10. Amenazas para intimidarlos				
11. Chantajear para obligar a que hagan cosas que no quieren				
12. Amenazas con armas				
13. Acosas sexualmente de forma verbal				
14. Acosas sexualmente de forma física				

Las situaciones de las que los alumnos reportan haber recibido con mayor frecuencia son:

**Tabla 4**

*Situaciones de las que los alumnos reportan haber recibido con mayor frecuencia*

<b>A. VIOLENCIA DEL DOCENTE HACIA EL ALUMNO</b>				
<b>I. ¿Algún maestro ha realizado en contra tuya una de las siguientes acciones?</b>	<b>FRECUENCIA</b>			
	<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
1. Te ignora		13%	2%	
2. Te excluye (no dejar participar)		8%		
3. Te discrimina (trato desigual)			2%	
4. Te rechaza				
5. Te menosprecia como estudiante				
6. Te insulta				
7. Te pone sobrenombres ofensivos				
8. Difunde rumores falsos				
9. Te ridiculiza o se ha burlado en público		11%		
10. Te quita objetos personales			8%	
11. Te destruye tus objetos personales				
12. Te maltrata físicamente				
13. Te amenaza para atemorizar				
14. Te chantajea (te obliga a hacer cosas que no quieres)				
15. Te Amenaza con armas				
16. Es injusto a la hora de evaluar		11%	2%	2%
17. Te amenaza con reprobar				
18. Te sobrecarga de trabajos				
19. Da a conocer información personal				
20. Hace el clima de la clase tenso				
21. Te acosa sexualmente de forma verbal				
22. Te acosa sexualmente de forma física		11%		

Las situaciones de las que los alumnos reportan haber sido testigos con mayor frecuencia son:

**Tabla 5**

*Situaciones de las que los alumnos reportan haber sido testigos con mayor frecuencia*

II. ¿Has visto a un maestro realizar alguna de las siguientes acciones?:	FRECUENCIA			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Los ignora		19%		
2. Los excluye (no dejar participar)		16%		
3. Los discrimina (trato desigual)				
4. Los rechaza				
5. Los menosprecia como estudiantes			2%	
6. Los insulta		13%		
7. Les pone sobrenombres ofensivos		11%		
8. Difunde rumores falsos				
9. Los ridiculiza o se ha burlado en público				
10. Les quita objetos personales		13%	5%	
11. Les destruye sus objetos personales				
12. Los maltrata físicamente				
13. Los amenaza para atemorizarlos				
14. Los chantajea (los obliga a hacer cosas que no quieren)				
15. Los Amenaza con armas				
16. Es injusto a la hora de evaluar			2%	
17. Los amenaza con reprobar			2%	
18. Los sobrecarga de trabajos			5%	
19. Da a conocer información personal				
20. Hace el clima de la clase tenso				
21. Los acosa sexualmente de forma verbal				
22. Los acosa sexualmente de forma física				

Hasta aquí los resultados preliminares de algunos de los datos más relevantes detectados en los alumnos que participaron en la aplicación piloto del cuestionario, de ninguna manera reflejan los resultados finales de la investigación en curso ni se pueden derivar conclusiones de los mismos.

## **Referencias**

- Hernández Roberto, Fernández (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. México, D. F. ISBN: 970-10-3632-8
- Lucio López, Luis Antonio. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la violencia*. México, Trillas. Reimpresión, 2013. ISBN: 978-607-17-1124-3
- Martínez Rojas, José Guillermo. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. México, Nueva editorial Iztaccíhuatl, S. A. de C. V. Primera edición. ISBN: 978-607-8345-94-6
- Olweus, Dan; (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata. España. ISBN: 84-7112-427-0
- Tójar Hurtado Juan Carlos. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid, Editorial La Muralla. ISBN: 84-7133-757-6
- Abramovay, Miriam; (2005). *Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-septiembre, 833-864.
- Aguilera A, Muñoz G, Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Blaya Catherine, Debarbieux Eric, Del Rey Rosario, Ortega Rosario, (2006). *Clima y Violencia Escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de educación*, vol. 339, no. 1 Pag. 293-331.
- Castillo-Pulido, Luis Evelio; (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Julio-diciembre, 415-428.

Frías, Sonia M., Santoyo Castillo, Dzoara, *Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en línea] 2014, XLIV (): [Fecha de consulta: 17 de marzo de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>> ISSN 0185-1284

Gamboa Montejano Claudia, Valdés Robledo Sandra, (2012). “EL BULLYING O ACOSO ESCOLAR” *Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas presentadas en el Tema*. Junio, 2012. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis Dirección de Servicios de Investigación y Análisis Subdirección de Análisis de Política Interior

Marina J. A. *La violencia en la escuela*. El Mundo, 31(06). Nov. 2016. Disponible en: [zaharras.steilas.eus/dok/arloak/lan\\_osasuna/gaiak/Bulling/JAMarina.pdf](http://zaharras.steilas.eus/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bulling/JAMarina.pdf)

Muñoz Abundez, Gustavo; (2008). *Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 1195-1228.

Rodríguez Gómez, Juana María; (2009). *Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación*. Educacao, vol. 32, núm. 1 enero – abril 2009, pp 51-58. Pontificia Universidad Católica do Río Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Fecha de consulta 23, octubre, 2017 Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709007>> ISSN 0101-465X

Centro Internacional para la Prevención del Crimen [www.crime-prevention-intl.org/es/welcome.html](http://www.crime-prevention-intl.org/es/welcome.html). Consultado noviembre de 2016.

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Observatorio Internacional de la Violencia [www.ijvs.org/5-6346-Presentacion.php](http://www.ijvs.org/5-6346-Presentacion.php). Consultado noviembre de 2016.

Organización de las Naciones Unidas ( <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>). Consultado abril de 2017.

Secretaria de Educación y Cultura [www.seducoahuila.gob.mx](http://www.seducoahuila.gob.mx). Consultado octubre de 2016.

## ***INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO CONDICIONANTE PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO***

**VÍCTOR HUGO ESTRADA GÓMEZ  
MIGUEL ÁNGEL ESTRADA GÓMEZ  
VIANEY SARIÑANA ROACHO**  
Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"

### **Introducción**

De manera frecuente la Inteligencia Emocional de los estudiantes no es tomada en cuenta para otorgar una calificación, o para adecuar los contenidos a sus necesidades, la frustración que traen de casa, los problemas individuales, familiares y económicos, se presentan a diario en el salón de clase de las escuelas de diferentes niveles.

Es importante concientizar al docente del diseño de un plan que se centre en el desarrollo de la IE, en el cual, los alumnos sean capaces de identificar y conocer sus emociones y las de los demás, para dar solución a los problemas que se le presenten en relación a sus estados de ánimo y percepciones que tienen de sus compañeros y maestros.

## **Estado del Conocimiento**

Para realizar la investigación del estado del conocimiento se consultaron diferentes bases con la temática “Inteligencia Emocional y rendimiento académico”.

Cinco de ellas se desarrollaron a nivel internacional; dos en España por Jiménez y López (2009), denominada “Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: estado actual de la cuestión”. Otra fue elaborada por Ferragut y Fierro (2012), titulada “Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes”.

En Portugal, Almeida, Guisande, Primi y Lemos (2014) realizaron la investigación denominada “Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar”. En el Caribe, Páez y Castaño (2015), realizaron el estudio denominado “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. En Chile, Barraza y González (2016) llevaron a cabo una investigación denominada “Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación”.

A nivel nacional se encontraron tres investigaciones realizadas por: Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Maryurena (2013) con su estudio “La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario”. Gaeta y García (2013) llevaron a cabo otra investigación titulada “Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Por su parte, Sánchez, León y Barragán (2014) dieron por nombre a su investigación “Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura”.

Otra variable de los reportes de investigación consultados es el nivel educativo, dentro de los cuales, el 50% de las investigaciones consultadas se llevaron a cabo en diferentes universidades (Gaeta & López, 2013; Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas & Maryurena, 2013; Páez & Castaño, 2015; Barraza &

González, 2016). El 12.5% se llevaron a cabo en Licenciatura (Sánchez, León & Barragán 2014). Otro 12.5% con preadolescentes (Almeida, Leandro, Guisandi, Primi & Lemus, 2014). De igual manera, corresponde un 12.5% a la investigación llevada a cabo en el último grado de primaria (Ferragut & Fierro, 2012). Por último, el otro 12.5% corresponde a una investigación la cual sirvió como base para el análisis del estado del conocimiento (Jiménez & López, 2009).

A partir del análisis de los antecedentes sobre la inteligencia emocional y su relación con la variable del rendimiento académico, se pudo dar cuenta de que se han realizado infinidad de investigaciones referentes al concepto de inteligencia emocional, mismas que no han consolidado la relación directa con el rendimiento académico.

### **Planteamiento del problema**

La Inteligencia Emocional, es una problemática que se presenta de manera personal, en el ambiente familiar, en la escuela y en los diversos contextos donde las personas interactúan con otras personas.

Los alumnos de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (ENRJGA) no están exentos ya que se encuentran muy volubles ante las situaciones propias de la organización estudiantil; en primer grado de la licenciatura los alumnos tienen sentimientos encontrados, hacia ellos, hacia sus compañeros y hacia las autoridades educativas, esto derivado de las actividades a las que son sometidos por los alumnos de los grados superiores.

Lo que es preocupante es la falta de tolerancia hacia sus compañeros, lo cual provoca el abandono de tareas escolares, pérdida del trabajo colaborativo, exclusión del grupo, crece la apatía hacia el trabajo en equipo y ante todo pérdida de la comunicación.

### **Justificación**

La mayoría de los alumnos de la ENRJGA permanecen en la Institución durante toda la semana y algunos por periodos más extensos, la diversidad de

los entornos familiares de los que provienen, la situación económica, las costumbres y tradiciones propias, se contraponen a la dinámica escolar y estudiantil, generando conflictos dentro del grupo y en la institución.

Aunado a esto, el desprendimiento de la familia nuclear afecta sus sentimientos y emociones, la dinámica propia de la base estudiantil impacta en los resultados académicos. De aquí surge la necesidad de realizar la presente investigación.

El impacto que se pretende con los resultados obtenidos de esta investigación, es que los elementos que aquí se abordan, sean la base para identificar los niveles de IE de los estudiantes, así como despertar el interés de otros docentes para que tomen en cuenta la diversidad de emociones en las que se ven involucrados los alumnos de la ENRJGA.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál es la media de la IE que tienen desarrollada los docentes en formación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera?

¿Qué correlación existe entre la IE y el rendimiento académico de los alumnos de la Normal de Aguilera?

¿Cuál es la correlación entre el semestre que se cursa en la Licenciatura de Educación Primaria con la IE?

¿Cuál de las dimensiones de la IE tiene la media más elevada en los alumnos de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera?

### **Objetivos de investigación**

Establecer la media de la IE que tienen desarrollada los docentes en formación en la ENRJGA

Determinar la correlación de la IE sobre el rendimiento académico de los docentes en formación en la ENRJGA.

Establecer la correlación que existe entre el semestre que cursan los docentes en formación de la escuela ENRJGA con la IE reportada.

Determinar cuál de las dimensiones que integran la IE tiene la media más elevada los docentes en formación de la ENRJGA.

### **Definiciones de IE y RA**

En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la inteligencia emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de los estudiantes.

Salovey y Mayer (1990, como se citó en Jiménez y López 2009, pág. 71) “iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de IE en la literatura académica, con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares”.

Asimismo, se han realizado estudios en los que se utilizan como sinónimo las definiciones de Inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, habilidades sociales y convivencia.

Esta diversidad teórico-conceptual está suponiendo un obstáculo importante en el desarrollo de esta área de psicología, ya que aunque se han realizado numerosos estudios en los que los investigadores se plantean si estamos ante constructos diferentes o bien complementarios, no existe una definición operacional clara y consensuada del constructo (Pena & Repetto, 2008, como se citó en Jiménez y López pág. 70).

Una de las definiciones más aceptada por la comunidad científica es la de Mayer y Salovey, la cual enuncia que:

La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional (Mayer & Salovey, 1997).

La definición anterior se toma como base para la elaboración de esta investigación, por considerarse la más acertada, puesto que en ella se engloba de manera general la IE y se ajusta a las necesidades de los estudiantes de la ENRJGA.

Jiménez (2000) entiende el rendimiento académico el nivel de conocimientos que se demuestran en un área o materia y a la vez se hace una comparación con la edad y el nivel académico.

Según Cascón (2000), el indicador del nivel educativo adquirido, han sido, siguen siendo y probablemente seguirán siendo, las calificaciones escolares. Por lo tanto, en la presente investigación y de acuerdo con Cascón, entiéndase por rendimiento académico al promedio obtenido por los estudiantes en la ENRJGA acorde al semestre que cursan.

### **Teorías de la IE**

Goleman (1996) centra su modelo en el desempeño en el mundo de la empresa y del liderazgo organizativo combinando la teoría de la IE con el modelo de las competencias que diferencian a los mejores trabajadores de aquellos otros cuyo desempeño no supera el promedio.

El modelo puesto en marcha por Reuven se basa en su propia investigación sobre el bienestar.

El modelo de Salovey y Mayer tiene su base en el concepto tradicional de inteligencia conformado por el trabajo original sobre el Coeficiente o Cociente intelectual (CI). En la presente investigación se tomó como base este modelo, por ser el que más se apega para logro de los propósitos establecidos y en el cual se profundiza a continuación:

Este modelo fue acuñado en 1990. Mayer y Salovey entienden inteligencia como “el agrado o capacidad global del individuo para actuar frente a un propósito, pensar racionalmente y manejar afectivamente su medio ambiente” (Wechsler, en Mayer y Salovey, 1990 p. 186). Han identificado cuatro ramas de habilidades que describen los diferentes procesos que se involucran en la IE.

La primera de ellas es la *Regulación reflexiva de las emociones para promover crecimiento intelectual y emocional* la cual consiste en estar abierto a las emociones placenteras y no placenteras, con la intención de manejar y regular las emociones apropiadamente.

La segunda habilidad consiste en *Comprender y analizar las emociones; usando conocimiento emocional*, a través de la nominación de emociones, reconociendo y reconociendo su relación entre las palabras; interpretando su significado y los eventos relacionados con estas.

En cuanto a la habilidad de la *Facilitación emocional del pensamiento* las emociones priorizan el pensamiento, orientando la atención hacia información relevante, las cuales constituyen en ayudas para juzgar y recordar informaciones relevantes relacionadas con ellas.

Por último, la habilidad de *Percepción, evaluación y expresión de las emociones* nos lleva a identificar emociones en los estados fisiológicos, sensoriales y de pensamiento propios, a identificar emociones en otras personas para lograr discriminar entre emociones apropiadas e inapropiadas y expresiones emocionales falsas y reales.

Mayer y Salovey (1997, citado en García 2003, pág. 146), organizan en su modelo dichas habilidades identificando cómo es procesada la información emocional y cómo ésta afecta los procesos de pensamiento.

## **Metodología**

La columna vertebral de toda investigación es la metodología, ya que define la manera en que el investigador recaba, ordena, y analiza los datos obtenidos, con la intención de otorgarles validez y rigor científico en el proceso de estudio y análisis.

El enfoque que se utilizó en esta investigación es cuantitativo, con un alcance transversal y un diseño descriptivo correlacional. Asimismo, se utilizó el cuestionario como instrumento para recabar los datos, el cual tuvo una

fiabilidad de .883 en el Alfa de Crombach, se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 24.

Para el presente estudio se tomó una muestra aleatoria simple, compuesta por 87 participantes, que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria en diferentes semestres (29.9% segundo semestre, 21.8% cuarto semestre, 21.8% sexto semestre y 26.4% de octavo semestre).

El cuestionario que se utilizó para recopilar la información fue la prueba TMMS-24 derivado del en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer, (1997). La cual contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

### **Resultados y conclusiones**

El primero de los objetivos del presente estudio fue establecer la media de la IE que tienen desarrollada los docentes en formación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, en ese tenor se obtiene que la  $\bar{X}=3.5742$ ,  $\sigma=.55755$ , con el resultado obtenido se puede determinar que los estudiantes normalistas tienen ampliamente desarrollada la IE.

El siguiente de los objetivos fue Determinar la correlación de la IE sobre el rendimiento académico de los docentes en formación en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, para obtener el resultado, se realizó un ANOVA y con la postprueba de Duncan, lo cual, arrojó el resultado que se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Correlación entre IE y rendimiento académico*

Promedio	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
7-8	44	3.5265
8.1-9	36	3.6181
9.1-10	7	3.6488
Sig.		.572

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que no existe correlación entre el rendimiento académico y la IE, ya que no se muestra diferencia significativa de medias de la IE entre los grupos que se establecidos con el promedio.

El tercero de los objetivos fue Establecer la correlación existe entre el semestre que cursan los docentes en formación de la escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera con la IE reportada, para obtener el resultado, se realizó un ANOVA, asumiendo la varianza de Duncan, la cual se presenta a continuación:

**Tabla 2**

*Correlación entre IE y semestre*

Semestre que cursa	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Sexto	19	3.4408
Segundo	26	3.4423
Cuarto	19	3.7083
Octavo	23	3.7228
Sig.		.130

Fuente: Elaboración propia

Con base a los resultados obtenidos, se puede determinar que no existe correlación entre el semestre que cursan los normalistas y la IE reportada, pues entre la media que se presenta en los grupos no existe diferencia significativa.

El último de los objetivos planteados fue Determinar cuál de las dimensiones que integran la IE tiene la media más elevada, obteniendo los resultados siguientes:

**Tabla 3**

*Medias de las dimensiones que integran la Inteligencia Emocional*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
ATENCIÓN	87	2.00	5.00	3.4454	.76051
CLARIDAD	87	1.63	5.00	3.5661	.70681
REPARACIÓN	87	2.00	5.00	3.7112	.68870
N válido (según lista)	87				

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la información presentada en la tabla 3. Se puede observar que la dimensión de Reparación es la que presenta la media más alta. Con la cual se da respuesta al último objetivo planteado.

Como conclusión final se puede decir, que los estudiantes que tengan un adecuado nivel de IE, no sólo ellos se verán beneficiados; también aquellas personas a quienes presten sus servicios como profesionales de la educación, debido a que el contar con un buen nivel de IE los ayudará a desempeñar su trabajo con agrado y responsabilidad, con una mayor calidad humana al momento de tratar con sus alumnos, padres de familia y otros docentes.

## **Referencias**

Almeida, L. S., Guisande, A., Primi, R., & Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre

inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 5-6.

Barraza López, R., & González A., M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-23.

Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. . Obtenido de En red: <http://www3.usual.es./inicio/investigación/jornadas/jornada2/comunc/c17.html>

Daniel, G. (2005). *Inteligencia emocional en las empresas*. Barcelos España: Kairos.

Ferragut, & F. (2012). Inteligencia Emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 95-104.

Gaeta, & López. (2013). Competencia emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 13-25.

García, J., & Negrillo, C. (2013). Tolerancia para la convivencia. *Aula de Innovación Educativa*, 77-96.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. Barcelona: Kairós.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and Educación: A Critical Review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.

Jimenez Morales, M. I., & López Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, núm. 1, 75-98.

- Jímenez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, vol. 41, núm. 1, 69-79.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational Applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, S. y. (1990). *Emotional Intelligence Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Natl Book Network.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist* 28, 1-14.
- Paéz Cala, M. L., & Castañon Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 268-285.
- Sánchez López, D., León Hernández, S. R., & Barragán Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, vol. 4, núm. 15, 126-132.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S. A.
- Valadez, M., Borges, M., Ruvalcaba, N., Villegas, K., & Maryurena, L. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y las capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronico Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (30). Pp. 395-412.

**MODELO DE TRAYECTORIA ESCOLAR  
PARA ESTUDIANTES DE LA  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA.  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS,  
CAMPUS MEXICALI**

**FAUSTO MEDINA ESPARZA  
KAREN ARLEN PERALTA NÚÑEZ**  
Universidad Autónoma de Baja California

**Introducción**

El propósito de esta ponencia consiste en difundir la investigación que se está llevando a cabo, con el apoyo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo Superior (PRODEP) sobre el diseño de un modelo de trayectoria escolar para estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali. Al inicio se describe el marco teórico analizada que permitió identificar la forma en que pueden evaluarse las trayectorias académicas. En seguida se menciona el planteamiento del problema que radica en la falta de información precisa y detallada para identificar factores y/o situaciones que generan reprobación y deserción en estudiantes de la licenciatura mencionada. Se continúa con la explicación del método utilizado, los resultados obtenidos hasta el mes de febrero de 2018 y las conclusiones a las que se ha llegado en este documento.

## **Marco teórico**

La trayectoria escolar puede definirse de manera conceptual y operacional. La definición conceptual de trayectoria escolar es:

el proceso académico que experimentan los estudiantes a lo largo de la institución educativa. Se inicia a partir de su ingreso, continua durante su permanencia y concluye cuando cumple con todos los requisitos académicos administrativos establecidos en el plan y programas de estudio correspondiente. (COPAES, 2016. p.72)

La definición operacional de trayectoria escolar es entendida como un criterio que valora si una institución educativa cuenta con un sistema de información de trayectorias escolares de estudiantes y si se realizan investigaciones educativas para diseñar acciones que contribuyan a disminuir los índices de reprobación y deserción (COPAES, 2016).

En la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) se utilizan 26 indicadores de trayectoria escolar: (1) ingreso, (2) retención a tercer semestre, (3) aprobación, (4) reprobación, (5) rezago, (6) abandono escolar, (7) egreso, (8) EGEL/IDAP, (9) titulación, (10) trámite de cédula profesional, (11) seguimiento de egresados, (12) matrícula de calidad, (13) movilidad nacional e internacional, (14) participación en el verano científico, (15) idiomas, (16) tutorías, (17) orientación educativa, (18) formación integral, (19) afiliación al IMSS y Universidad Saludable, (20) servicio de estancia infantil, (21) becas por alto desempeño académico, (22) emprendurismo, (23) estancias académicas en la industria, (24) prácticas profesionales en el sector productivo, (25) servicio social, (26) prácticas profesionales en el sector social. Doce de ellos son básicos y catorce son servicios de atención a los estudiantes. Todos permiten dar seguimiento a las trayectorias escolares por estudiante, género, programa educativo, entre otros aspectos (Flores-Saucedo, Lechuga-Quíñonez y Martínez-Flores, s.f.).

(Moreno, Vázquez-González y Amparo-Silva, 2012. p.31), entre sus contribuciones, se identifica un ejemplo de resultados de la evaluación de un programa de licenciatura que haya considerado a la trayectoria escolar como

criterio. Los resultados de fortaleza sugieren que el egreso es normado con diferentes modalidades de titulación, los resultados sobre debilidades indican limitación para aprovechar las estadísticas que genera el programa evaluado, lo que dificulta la precisión del análisis de eficiencia terminal, y un porcentaje alto de rezago.

Los estudios de trayectoria escolar en instituciones de Educación Superior pueden agruparse, según (Allende, 1989 como se citó en Barranco-Ransom, y Santacruz-López, 1995), en dos campos problemáticos. (1) Temas a nivel institucional: como eficiencia interna, eficiencia terminal, rendimiento y evaluación institucional. (2) Comportamientos académicos de los estudiantes durante su trayectoria escolar, aprovechamiento, fracaso escolar, éxito, logro, promoción, aprobación, repetición, rezago, abandono y deserción.

En cualquiera de los dos campos problemáticos es recomendable considerar que la trayectoria escolar implica observar continuamente los movimientos de una población estudiantil durante ciclos escolares específicos (Rodríguez, 1989 como se citó en Barranco-Ransom, y Santacruz-López, 1995) y que el análisis de trayectorias escolares puede estar inmerso en tres categorías, las cuales contienen, cada una, sus propias variables (Barranco-Ransom, y Santacruz-López, 1995):

(1) Ingreso a la universidad. Variables: (a) escuela de procedencia, (b) promedio de calificación final de bachillerato y (c) edad de egreso.

(2) Aprovechamiento escolar. Variables: (a) Promedio de calificaciones semestrales, (b) promedio de calificación final, (c) promedio de materias reprobadas, (d) promedio de exámenes extraordinarios, (e) obtención de mención honorífica.

(3) Egreso de la universidad. Variables: (a) promedio de años de egreso, (b) promedio de la edad de egreso, (c) promedio de titulación, (d) promedio de años sin titularse.

Rodríguez-Gómez (1989) identificó dos elementos que permiten el análisis de trayectorias escolares: las Tasas Escolares (TE) y las Tasas de Trayectoria

Escolar (TTE). Las TE son indicadores cuantitativos que brindan la posibilidad de analizar la trayectoria escolar de una determinada población de estudiantes. Contribuyen a conocer los procesos de satisfacción de la demanda estudiantil y de selección escolar como: el primer ingreso, la retención, la promoción, la deserción y la eficiencia terminal. Las TE contienen dos tipos de indicadores: (1) el primero informa de la proporción de estudiantes con relación a ciertos segmentos de la población completa entendidas como tasas de escolarización (TES). (2) Mientras el segundo reporta movimientos de la población escolar como: tasas de retención, promoción, repetición, deserción y egreso, entendidas como Tasas de Trayectoria escolar (TTE). Las TTE presentan cinco indicadores de mayor importancia: deserción, repetición, retención, promoción y egreso.

En resumen, partir de la definición operacional de trayectorias escolares (proceso académico que recorren los estudiantes en alguna institución educativa), los indicadores de la UJED brindan una idea de aquellos elementos que permitirán seguir y evaluar la trayectoria académica de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los cuales se encuentran en el Plan de Estudios de dicha licenciatura. El campo problemático llamado el comportamiento de estudiantes sobre su trayectoria escolar se relacionará con las categorías y sus respectivas variables: ingreso a la universidad, aprovechamiento escolar y egreso de la universidad y, por último, se considerarán las Tasas de Trayectoria Escolar (TTE) con tres de sus indicadores: deserción, repetición y egreso.

### **Planteamiento del problema**

Los porcentajes de reprobación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la modalidad escolarizada en el periodo escolar 2015-1 fue de 46%, en 2015-2 de 49% y en el periodo 2016-1 de 56%. Mientras en la modalidad semi-escolarizada en el periodo escolar 2015-1 fue de 36%, en 2015-2 de 42% y en el periodo 2016-1 de 45% (Información recuperada del Sitio Web: <https://academicos.uabc.mx/>). El número de estudiantes que han abandonado sus estudios en la licenciatura en el periodo escolar 2015-1 fue de 116 estudiantes, en 2015-2 de 155, en 2016-1 fue de 111, en el periodo 2016-2 de

93 estudiantes (Información facilitada por el Departamento de Control escolar de la Facultad de Ciencias Humanas, Campus Mexicali).

El incremento de los porcentajes de reprobación en ambas modalidades durante tres periodos escolares y el número de estudiantes que abandonan sus estudios genera incertidumbre al no contar con información detallada que permita comprender dicha situación.

En este sentido se propone el diseño de un modelo de trayectoria escolar que permita entender no solo el incremento de la reprobación en ambas modalidades si no aquellas variables o factores que puedan incidir a lo largo de la trayectoria escolar de cada estudiante desde un enfoque cualitativo.

### **Método**

El método que se utilizará será el de la teoría fundamentada conforme a las siguientes anotaciones: (1) la teoría se fundamenta en datos, (2) los participantes son agentes activos ante la solución de problemas, (3) uso del proceso en sentido evolutivo, (4) uso de datos cuantitativos para su comprender y no solo para su cuantificación, (5) ver una situación común desde nuevas perspectivas o enfoques (Straus y Corbin, 2002).

En este tenor, interesa aproximarse a las trayectorias escolares mediante los datos relacionados con ellas como los porcentajes de reprobación, deserción y eficiencia terminal; al considerar a los estudiantes como agentes activos y conscientes de su situación escolar; al considerar las trayectorias escolares como proceso evolutivo; al utilizar porcentajes y números para su comprensión en el contexto donde emergen; así como la utilización de nuevas formas de entender el proceso de trayectoria escolar de los estudiantes de manera individual y colectiva.

El método consta de dos fases, la primera llamada: Diseño del modelo de trayectoria escolar, donde se revisará el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación para identificar elementos que contribuyan a seguir y evaluar la trayectoria escolar de los estudiantes. Se analizarán los porcentajes de reprobación y el número de estudiantes que abandonan sus estudios para

identificar elementos que permitan comprender las razones de ambos indicadores. También se revisarán los porcentajes de eficiencia terminal para comparar el número de estudiantes que ingresan con los terminan por cada periodo escolar. Además, se revisarán los cardex de calificación de los estudiantes matriculados (vigentes durante el estudio) de tercero a octavo semestre de la licenciatura mencionada que complemente el diseño del modelo de trayectoria escolar.

La segunda etapa, nombrada: implementación del modelo de trayectoria escolar, se usará una aproximación cualitativa para profundizar en la identificación de posibles causas de la reprobación con estudiantes previamente seleccionados. A continuación se describen a los: participantes, instrumentos, procedimiento de aplicación de instrumentos y cómo se analizarán los resultados.

**Participantes.** 50 estudiantes de tercero a octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de las modalidades escolarizada y semi-escolarizada.

**Técnicas e instrumentos.** Se utilizarán dos grupos focales para reunir y entrevistas a 25 estudiantes en cada grupo que estará compuesto de estudiantes de tercero a octavo semestre y de las modalidades: escolarizada y semi-escolarizada. Se diseñará una guía de entrevista semi-estructurada basada en el diseño del modelo de trayectoria escolar.

**Procedimiento.** Se solicitará el uso de una Cámara de Gessel ubicada en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Humanas para la aplicación de los grupos focales. Se tiene previsto aplicar dos grupos focales más para profundizar en las respuestas de los primeros grupos.

**Análisis de los datos.** Los datos de tipo cuantitativo serán manejados con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) o el programa Excel, mientras los datos de tipo cualitativo serán revisados por medio del análisis de contenido deductivo.

Resultados. Los resultados que se han obtenido hasta la elaboración de este documento (14-02-2018) son los correspondientes a los elementos que pueden ayudar a la comprensión y análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes en Ciencias de la Educación.

Se identificaron 13 elementos en el Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que pueden contribuir a la comprensión y análisis de la trayectoria escolar: **(1)** Modalidad escolarizada y semi-escolarizada. **(2)** Currículo flexible. **(3)** Modalidades de aprendizaje. **(4)** Sistema de créditos. **(5)** Servicio social. **(6)** Prácticas profesionales. **(7)** Idioma extranjero. **(8)** Titulación. **(9)** Asesorías. **(10)** Tutorías. **(11)** Perfil de ingreso. **(12)** Perfil de egreso. **(13)** Mapa curricular.

**(1) Modalidad escolarizada y semi-escolarizada.** La diferencia radica en la integración de aspectos pedagógicos y administrativos adecuados para el funcionamiento de cada modalidad.

**(2) Currículo flexible.** Divido en tres etapas: básica, disciplinaria y terminal. **Etapa Básica.** Proporciona bases generales de formación por medio de unidades de aprendizaje conceptuales y de contexto. **Etapa disciplinaria.** Su objetivo es aplicar herramientas teóricas, metodológicas e instrumentales de las ciencias de la educación. **Etapa terminal.** Su propósito es potenciar la diversificación profesional al abordar líneas de formación de elección profesional.

**(3) Modalidades de aprendizaje.** Son cuatro modalidades de aprendizaje: **(a)** estudios independientes, **(b)** cursos inter-semestrales, **(c)** ayudantía de investigación, **(d)** optativas libres como actividades artísticas, culturales, deportivas, ayudantía docente, proyectos de vinculación, ayudantía docente, asistencia/participación en eventos académicos, ejercicio investigativo y prácticas profesionales.

**(4) Sistema de créditos.** Los estudiantes requieren 230 créditos obligatorios, 105 optativos y 15 créditos de prácticas profesionales.

**(5) Servicio social.** El servicio social se realiza en dos etapas con una duración de 780 horas. La primera con actividades de apoyo a la comunidad con una duración de 300 horas. La segunda etapa de actividades vinculadas con la formación profesional con duración de 480 horas.

**(6) Prácticas profesionales.** Obligatorias con valor de 15 créditos, cuando se cubra el 100% de los créditos de la etapa disciplinaria.

**(7) Idioma Extranjero.** Se puede acreditar con una constancia de acreditación de idioma extranjero, del examen TOEFL de 300 puntos o por una expedida por una institución de enseñanza de lenguas extranjeras. También con un certificado de estudios profesionales del plan de estudios correspondiente y al acreditar estudios formales en idioma extranjero.

**(8) Titulación.** Se mide como eficiencia terminal, es un indicador de la calidad y eficiencia de los programas educativos. Requisitos para obtener el grado de licenciatura: servicio social, certificado de segundo idioma y examen profesional.

**(9) Asesorías.** Las asesorías tienen como objetivo guiar el proceso formativo acompañado de reflexión.

**(10) Descripción del sistema de tutorías.** Las tutorías académicas guían a los estudiantes en la selección de unidades de aprendizaje, así como de actividades curriculares y extra-curriculares.

**(11) Perfil de ingreso.** Consiste en conocimientos básicos de las ciencias sociales y humanidades y conocimientos generales sobre técnicas de investigación documental. Habilidades para organizar información, usar el lenguaje oral y escrito, utilizar paquetería computacional y leer a nivel de comprensión. Actitudes, interés, colaboración, servicio, participación activa y valoración. Valores, respeto y compromiso.

**(12) Perfil de egreso.** Los egresados deben: producir estrategias educativas de formación. Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas de estudio.

Formular y evaluar procesos de gestión en instituciones educativas nacionales y regionales. Desarrollar estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos.

**(13) Mapa curricular.** El mapa curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación está dividido en cinco áreas de conocimiento y en cada una de ellas se concentran unidades de aprendizaje que los estudiantes cursan de forma consecutiva:

**Área planeación y desarrollo curricular.** Seis unidades de aprendizaje

**Área investigación educativa.** Nueve unidades de aprendizaje.

**Área aprendizaje integradora.** Siete unidades de aprendizaje.

**Área formación pedagógica.** Once unidades de aprendizaje.

**Área administración y gestión educativa.** Cinco unidades de aprendizaje.

### **Conclusiones**

Los trece elementos identificados en el Plan estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: **(1)** Modalidad escolarizada y semi-escolarizada. **(2)** Currículo flexible. **(3)** Modalidades de aprendizaje. **(4)** Sistema de créditos. **(5)** Servicio social. **(6)** Prácticas profesionales. **(7)** Idioma extranjero. **(8)** Titulación. **(9)** Asesorías. **(10)** Tutorías. **(11)** Perfil de ingreso. **(12)** Perfil de egreso y **(13)** Mapa curricular permitirán comprender, desde el estudio de la trayectoria escolar, el comportamiento de los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso en dicha licenciatura, así como a identificar situaciones o factores que propicien el abandono escolar (deserción), reprobación (repetición) y eficiencia terminal (egreso).

Un ejemplo para comprender la trayectoria escolar de un estudiante, con base en los elementos del Plan de Estudios mencionado en el párrafo anterior, puede ser el siguiente: Un estudiante de la modalidad escolarizada en cada semestre selecciona las materias obligatorias que aparecen en el mapa curricular, y tiene la posibilidad de elegir materias optativas que le brindarán créditos. Además puede elegir una modalidad como la ayudantía docente en un

semestre para obtener más créditos. En un primer momento realizará el servicio social primera etapa y también deberá cumplir con la segunda etapa de dicho servicio en el transcurso de su trayectoria. Antes de titularse deberá acreditar el idioma extranjero y cumplir con los 350 créditos. El estudiante será apoyado en su trayectoria escolar por el tutor.

En suma, esta primera aproximación da pistas para iniciar la comprensión de la trayectoria escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de tal forma que en el transcurso de la investigación se identifiquen factores y/o situaciones que detonen la reprobación, la deserción y afecten la eficiencia terminal de dicho estudiantes.

## **Referencias**

- Barranco-Ransom, S. F., y Santacruz-López, M. C. (1995). *Los egresados de la UAA. Trayectoria escolar y desempeño laboral*. Universidad de Autónoma de Aguascalientes (UAA). México: Secretaría de Educación Pública.
- COPAES. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Recuperado de: [https://www.copaes.org/assets/normateca/Marco\\_de\\_Referencia\\_V\\_3.0\\_0.pdf](https://www.copaes.org/assets/normateca/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf)
- Flores-Saucedo, M. P., Lechuga-Quiñonez, A. M., y Martínez-Flores, F. G. (s.f.). *Lineamientos del COPAES para la acreditación de programas educativos de licenciatura y el abordaje de la tutoría académica como un indicador de calidad de los servicios a estudiantes en la Universidad Juárez del Estado de Durango*. Recuperado de: <http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/06b->
- Moreno, G, Vázquez-González, S y Amparo-Silva. L. (2012). *Comisión para la evaluación del programa de Licenciatura en Trabajo Social*. Informe de Evaluación del Programa Académico de la Licenciatura en Trabajo Social UNAM/ACCECISO 2013. Recuperado de:

[http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/direccion/2012/informe\\_accesiso.pdf](http://www.trabajosocial.unam.mx/dirs/direccion/2012/informe_accesiso.pdf)

Rodríguez-Gómez, R. A. (1989). Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolares. *Trayectoria Escolar de la Educación Superior*. Panorámica de la Investigación y Acercamientos Metodológicos. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. SEP. México (pp. 225-280). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/276919013\\_Metodologia\\_para\\_el\\_analisis\\_demografico\\_de\\_la\\_eficiencia\\_terminal\\_la\\_desercion\\_y\\_el\\_rezago\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/276919013_Metodologia_para_el_analisis_demografico_de_la_eficiencia_terminal_la_desercion_y_el_rezago_escolares)

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-623-9

# **LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO ALTERNATIVA DE MEJORA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

**FELIPE ÁNGEL MONTEMAYOR LÓPEZ**  
**ARTURO DELGADO-SANTOS**  
Escuela de Ciencias de la Educación

## **Introducción**

El Marco para la Convivencia Escolar (2012), es un documento que guiará la vida en las escuelas y que integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de las escuelas en materia de disciplina escolar (Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98), con las orientaciones más recientes sobre Derechos del niño, (Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes), así como con las tendencias actuales en materia de Convivencia Escolar.

Actualmente se observa que en los centros educativos surgen diferentes conductas desadaptativas que dificultan la convivencia en el aula e interfieren en el desarrollo de la docencia. Estas conductas pueden catalogarse en tres tipos según Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, (2003): desmotivación y desinterés académico, conductas de indisciplina y disruptivas, así como conductas agresivas.

En este sentido se plantea el concepto de convivencia escolar como necesidad y tema central, asimismo, enmarcado en el Programa Nacional Escuela Segura surge el reglamento de disciplina escolar de las escuelas públicas y particulares de educación básica y media superior de nuestro Estado,

publicado en el Periódico Oficial el 9 de septiembre de 2016. Dicho reglamento expresa que la convivencia es:

el conjunto de relaciones interpersonales entre los integrantes de una comunidad educativa que generan un clima escolar adecuado, basado en valores. Los valores, las formas de organización, los espacios de interacción real o virtual, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar. (SEP, 2016, p. 7)

En esta línea, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE, 2016) elaboró el Manual para el Docente, Educación Primaria con el propósito de favorecer el desarrollo de ambientes escolares pacíficos y consolidar en las escuelas el fomento de la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos.

Asimismo, los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica, Públicas y Particulares del Estado de Nuevo León, manifiesta que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación básica gratuita, equitativa y de calidad que respete la dignidad, promueva el desarrollo y los prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia, (p, 33)

De lo anterior se puede puntualizar que la convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir, según Fierro (2011) lo plantea así:

La convivencia es un componente indispensable de la calidad educativa porque alude al tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje. Esto supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en clase, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar del apoyo y solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. (p.10)

En esta línea, las normas de convivencia deben ser pocas, sencillas y claras de tal manera que todos los miembros del grupo las comprendan en todos sus detalles. La comunicación con un vocabulario adecuado en el nivel de los estudiantes, es un requisito indispensable.

A lo largo de la presente ponencia pretendemos aportar argumentos para dar respuesta a la pregunta básica que nos orienta en esta reflexión teórica: ¿Por qué educación emocional para la convivencia escolar? ¿Dónde se inserta una en la otra? ¿Cómo es el tipo de relación entre ambas? ¿Cómo se expresa esta relación y se traduce teóricamente? ¿Cómo se plasma en los programas vigentes que orientan las políticas públicas en este rubro?

### **Desarrollo**

“Importa concebir la educación como un todo...” (Delors, 1996. pág. 36); desde la publicación de este trascendente informe de la UNESCO, se plantean diferentes alternativas para la educación del siglo XXI que inciden en el papel de los pilares fundamentales para la educación, de manera específica dos de ellos: aprender a vivir juntos y aprender a ser; pero ¿por qué educación emocional para la convivencia escolar? Casassus (2006), señala que desde hace tiempo ha existido un ardua lucha por combatir el carácter "anti-emocional" del modelo de escuela que imperó hasta antes del siglo XXI, en el cual las emociones fueron formalmente suprimidas con la finalidad de facilitar, controlar el tiempo, la mente, el cuerpo y, sobre todo, las emociones de los y las educandos, aduciendo que entre la razón y la emoción existía un universo de distancia. En este sentido actualmente el aspecto emocional no es una moda, es un indicador simultáneo de las modificaciones en la vida pública y de la experiencia subjetiva, y a partir del cual se está transformando la producción de conocimiento con base en el estudio de los afectos, emociones, sentimientos y otras categorías de la vida afectiva (Domínguez, 2014). Resulta fundamental recuperar el aprender a ser para aprender a vivir juntos, de igual manera es a través de las interacciones cotidianas que podremos modificar la visión de nuestra propia conducta en relación con el otro; la escuela brinda ese escenario posible para transitar de la conflictividad a la relación pacífica y constructiva con el otro; para transitar del analfabetismo emocional a la

conciencia emocional plena de sí. Desde esta perspectiva la escuela debe ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013).

Desde el punto de vista pedagógico, ¿Dónde se inserta una en la otra? ¿En qué momento ocurre ello? La clave está en los aprendizajes clave, es decir, en la concretización operativa del currículo escolar. Los aprendizajes clave son un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente. En contraste, hay otros aprendizajes que, aunque contribuyan positivamente al desarrollo de la persona, pueden lograrse con posterioridad a la educación básica o por vías distintas a las escolares (<https://guiadeldocente.mx/aprendizajes-claves-para-la-educacion-integral/>)30 de junio 2017)

Con base en esta definición y en las ideas desarrolladas en los apartados anteriores, este *Plan* organiza los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en conjunto, se denomina *Aprendizajes clave para la educación integral* (<https://guiadeldocente.mx/aprendizajes-claves-para-la-educacion-integral/>)30 de junio 2017)

En nuestro país, el Nuevo Modelo Educativo 2016, contempla en el segundo componente curricular el Desarrollo Personal y Social, con tres áreas de desarrollo: desarrollo artístico y creatividad, desarrollo corporal y salud y desarrollo emocional (p.155), además hay que agregar que una competencia clave en los contenidos educativos enfatiza el desarrollo de habilidades

socioemocionales de los niños y adolescentes: aprender a convivir, ya que su propósito es que aprendan y desarrollen valores para estilos de convivencia sanos, pacíficos y respetuosos.

En este punto, nos cuestionamos: ¿Cómo es el tipo de relación entre ambas? Para ello hay que considerar que en esta línea de las habilidades socioemocionales, la educación emocional para la convivencia plantea como objetivos promover competencias sociales y emocionales que favorezcan mejores relaciones interpersonales, así como bienestar personal y social (Bisquerra, 2007).

Entre estas competencias se incluyen: autoestima, autoeficacia, motivación, empatía, asertividad, reconocimiento y expresión de emociones. Los comportamientos de los alumnos y alumnas no dependen únicamente del aprendizaje desarrollado en el medio escolar. El contexto familiar es el más influyente hasta los 11 años, aproximadamente. A esta edad, los chicos y chicas ya tienen un patrón de comportamiento y unas estrategias, más o menos eficaces, para resolver sus conflictos.

Aun así, teniendo en cuenta las horas que los docentes conviven con sus alumnos y alumnas, se requiere intervenir ofreciéndoles más recursos eficaces para solucionar sus conflictos internos y externos.

El objetivo es ofrecer la posibilidad de abordar el tema del conflicto y las conductas agresivas en el contexto escolar. Para ello, destacamos el papel que las emociones tienen en nuestra conducta y la importancia de entenderlas y utilizarlas para afrontar los conflictos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

¿Cómo se expresa esta relación y se traduce teóricamente? Señalar que la educación emocional incluye el desarrollo de competencias emocionales tales como la conciencia emocional (autoconocimiento), la regulación emocional (control emocional), la autogestión (automotivación), la inteligencia interpersonal (habilidades sociales tales como la empatía), y las habilidades de vida y bienestar (liderazgo, trabajo en equipo, emprendimiento. Como observamos la educación emocional incluye el desarrollo de competencias

sociales fundamentales para una mejor convivencia. Es así que tenemos el vínculo de una educación integral (cognitiva y emocional) como herramientas y estrategias necesarias para el aprendizaje de la convivencia escolar (Carozzo, 2016).

Finalmente, ¿Cómo se expresa en los programas vigentes que orientan las políticas públicas en este rubro? El proceso para desarrollar un Plan de Convivencia es partir del diagnóstico de la convivencia y de las necesidades del centro, se establecen los objetivos prioritarios y las acciones a emprender, se planifica la formación del profesorado necesaria para ello, la coordinación de la puesta en marcha de los programas o estrategias seleccionadas y su seguimiento y evaluación. Algunas estrategias de intervención de educación emocional para la convivencia según Bisquerra (2007) son: acción tutorial; integración curricular; materias optativas: enseñanza ocasional; programas en paralelo; cursos para adultos; entrevistas; y educación para la ciudadanía.

La Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León considera que el clima del centro escolar se determina por la calidad de las relaciones entre estudiantes y maestros, la calidad de los vínculos entre los adultos, trabajo en equipo, calidad del liderazgo, buena convivencia, el sentimiento de pertenencia a la escuela y también por la claridad y la justicia a la hora de aplicar las reglas, (SEP, 2014).

De manera específica el Programa Nacional de Convivencia se desarrolla conforme a cinco unidades temáticas: autoestima, me conozco y me quiero como soy; reconozco y manejo mis emociones; convivo con los demás y los respeto; las reglas: acuerdos de convivencia; y manejo y resolución de conflictos. Podemos observar que los primeros dos de ellos (autoestima y manejo de emociones), son específicos de la educación emocional; encontramos además en el Programa nueve estrategias que pretenden ayudar al docente en el control del grupo, en todas ellas se ven involucrados aspectos emocionales que inciden en la convivencia escolar dentro del aula.

## **Conclusiones**

Podríamos concluir la gran utilidad que tiene la educación emocional en su relación con la convivencia, ya que permite un desarrollo integral del ser humano.

Se potencia el yo en relación con el otro, el aprender a ser con el aprender a vivir.

La responsabilidad y compromiso por educar en lo emocional a los alumnos en etapa escolar privilegia un adecuado equilibrio emocional, y favorece el desarrollo cognitivo, por ende incrementa la posibilidad de adquirir conocimiento.

Finalmente aporta al bienestar de cada alumno, ya que adquiere conciencia sobre sus emociones, y hace factible al autocontrol de las mismas, derivando esto en una dinámica inter relacional de convivencia, creando así un ambiente de aprendizaje en el aula de solidaridad, tolerancia y diversidad. En la educación de los niños es donde se construye el tipo de relaciones humanas que se quiere tener en un futuro, ahí radica la importancia de la educación desde las emociones, la educación en la convivencia, en el respeto de las emociones del otro, en el aceptarse uno mismo para aceptar al otro, en relaciones basadas en la colaboración y el respeto mutuo. Sin duda, la educación emocional representa una estrategia fundamental para mejorar la convivencia escolar y potenciar el desarrollo integral del alumnado.

Desde el presente trabajo se considera de gran relevancia para la investigación educativa, ahondar en la dinámica inherente a la vinculación existente entre convivencia y emociones, así como la importancia de los procesos de enseñar y aprender a convivir que favorecen la adquisición de la competencia socioemocional y contribuyen a la formación integral de la persona.

El campo de investigación en el área de la psicopedagogía es aplicado y promueve la innovación, por lo que la investigación e intervención, deberán proponer estrategias y presentar herramientas disponibles y recursos para el diagnóstico, la promoción de la convivencia, la prevención y la gestión de los

conflictos y la evaluación, así como procedimientos de intervención sobre convivencia escolar.

## **Referencias**

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 4, 505-518.  
[rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF)
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS Educación
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. @gora Digit@l. *Revista Científica Electrónica*, 2.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2013) "Educación Emocional para la Convivencia"  
[www.jornadasconvivenciamurcia.com/.../bisquerra\\_alsina\\_rafael-educacion\\_emocion...](http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/.../bisquerra_alsina_rafael-educacion_emocion...)
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ed. Castillo
- Csikszentmihalyi, M. (2008) *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Kairós
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid. Santillana.
- Extremera y Fernández. B. (2001)
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós, Ibérica, S. A.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara (Ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia.

- Carozzo C, J.C “La Convivencia Democrática en la Escuela” *Huellas, Año 2, N° 4, 2016 Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela /ISSN 2518-4830*
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, Núm. 26, 79-95.
- Martínez T.A, (2008) Educación emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia en el aula. Consultado: 22-08-2016. [www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533](http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533)
- Ramos. C (2016) Escuela libre de acoso. [www.gob.mx/.../importancia-de-entender-nuestras-emociones-para-mejorar-la-conviv...](http://www.gob.mx/.../importancia-de-entender-nuestras-emociones-para-mejorar-la-conviv...)
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (2005), 95-114 103 *La educación emocional en la formación del profesorado*. 19(3), SSN 0213-8464
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990) *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc. Recuperado de: [www.unh.edu/.../EI1990%20Emotional%20Intel...](http://www.unh.edu/.../EI1990%20Emotional%20Intel...)
- Secretaría de Educación Pública (2016) Nuevo Modelo Educativo. Ciudad de México. SEP
- SEP (2012) Marco para la Convivencia Escolar. ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS. México. D.F.
- SEP/NL (2015) Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, públicas y particulares del estado de Nuevo León. Monterrey. N.L.
- Secretaría de Educación Pública (2015) Nuevo Modelo Educativo 2016. Ciudad de México

SEP-Nuevo León (2016) Reglamento de disciplina escolar de las escuelas de educación públicas y particulares de educación básica y media superior del Estado de Nuevo León.

SEP (2016) Manual para el docente. Educación Primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública (2016) Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciudad de México.

UNESCO (1996) Informe Delors. “La Educación encierra un tesoro”

UNESCO. (2013) El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para Todos. [En red]. Disponible  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Zapata, L. (2012) “Educación emocional: acción para la convivencia en la escuela y prevención del bullying”. En *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*.  
<https://guiadeldocente.mx/aprendizajes-claves-para-la-educacion-integral/> 30 de junio 2017

## ***VIOLENCIA E INEQUIDAD DE GÉNERO ENTRE LOS ACTORES UNIVERSITARIOS***

**MARÍA ELZA EUGENIA CARRASCO LOZANO**

Universidad Autónoma de Tlaxcala

### **La violencia en las escuelas entre concepto y realidades**

La violencia es un flagelo que ha crecido a tan grandes dimensiones, que es ya un problema cotidiano que altera toda forma de convivencia armónica y pacífica; no obstante lo letal que resulta, la fuerza coercitiva que ejerce es un instrumento del que se echa mano como instrumento de poder para el control de personas o grupos, lo cual significa que lejos de ser un acto inconsciente e instintivo se acerca más a una acción racional (Arendt, 1970).

Para Osorio (2014), la violencia es todo tipo de interacción humana que tiene como rasgos manifestaciones de agresividad visibles en conductas o contextos en los que de forma meditada, ya sea aprendida o imitada, se provocan o amenazan a personas, a quienes se les daña o domina incluso hasta llegar al sometimiento físico, sexual y emocional tanto en el ámbito individual o como en el ámbito colectivo afectando sus potencialidades presentes o futuras.

Para tener un contexto de cómo ocurre la violencia en las escuelas, Tortosa (1994), la clasifica en tres dimensiones; 1) La directa; es la que sin mayor preámbulo se presenta y puede ser física, verbal o psicológica; 2) La estructural; aquella que ya está intrínseca en los sistemas sociales, políticos y económicos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo; 3) La cultural, es la que se ejerce desde aquellos aspectos de la cultura materializados en el ámbito simbólico de nuestra cotidianeidad (religión,

ideología, lengua, arte, etc.), y que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o la estructural, es decir, los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales en las que las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes en todas las esferas de la convivencia humana y repercuten con gran impacto en el ámbito educativo (Lleó, s/f).

Las escuelas como espacios de convivencia cotidiana en los que la violencia se presenta tanto dentro como en los alrededores y en las actividades extraescolares esta dirigida hacia los alumnos y alumnas, el profesorado y viceversa (Serrano e Iborra, 2005:11). Los factores que la propician, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tienen que ver con la cultura, el nivel socioeconómico, la vida familiar del alumnado y el entorno externo de la escuela; en este sentido el organismo identifica dos tipos de violencia: a) La corporal o física; en la que se requiere la fuerza física y tiene por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve, y b) La psicológica; la que se ejerce también de manera cotidiana a través de la crueldad, la humillación, las amenazas y la ridiculización del estudiante. En suma tanto la violencia física como la psicológica son perjudiciales, ejercen el mismo nivel de afectación no solo en la víctima, sino en los docentes, (hombres o mujeres) e incluso llega a afectar a padres, madres de familia personal escolar, provocando con ello dificultades mayores que superar (UNESCO, 2009).

### **La violencia de Género**

Antes de hablar de la violencia de género habría que puntualizar el concepto en el que se basan algunas autoras para diferenciarlo de otras acepciones, y es que como señala Lamas (2000), el género se confunde con el sexo, el sexo con el género, pero además cuando se emplea el termino en general, se están refiriendo a una construcción social en la que se estereotipa a lo femenino de lo masculino reforzado con el lenguaje y las representaciones sociales que se tiene de cada uno de ellos. Con este argumento, la violencia de género tiene que ver con los estereotipos predominantes en ciertos grupos, los cuales tienen muy arraigado el concepto de los roles que deben desempeñar hombres y

mujeres y los procesos de construcción de las identidades, de tal manera que si no se cumple con ellos se puede ser objeto de discriminación, desigualdad o agresión que resulte en daño o sufrimiento físico, psicológico o sexual.

En el caso de las mujeres Lucio (2013), afirma que son ellas quienes disponen de una mayor facilidad para resolver conflictos y adaptarse al funcionamiento de la escuela, desencadenando una mejor interacción con el profesorado y una mejor convivencia entre alumnos, por su parte para ellos, los hombres, desde el punto de vista social, sus roles han sido orientados hacia la agresividad y las posturas violentas; este tipo de comportamiento no está aprobado para la mujer, de tal manera que en la escuela, la agresividad se revela como un juego masculino que genera rechazo o algunos casos simpatía. De esta manera, ambos, hombres y mujeres están expuestos a la violencia de género, la cual sin duda tiene un impacto negativo hacia su bienestar y desarrollo, el cual esta construido para hacerse profesionalmente en un contexto de desigualdad lo cual los puede llegar a convertir en víctimas (Ayllon, 2011).

Los tipos de violencia de género más comunes en las escuelas suelen ser las siguientes:

1) Verbal; en las aulas puede ser directa, y es aquella en la que el agresor o agresores realizan insultos o comentarios humillantes hacia sus compañeros o compañeras, y la indirecta pueden ser comentarios denigrantes sarcásticos y murmuraciones maliciosas que buscan perjudicar tanto al alumnado como a la planta docente (Benavides 2010).

2) Sexual; en las aulas según Longobardi (2007) se presenta en conductas de naturaleza sexual que incluyen comportamientos verbales ofensivos y no deseados por parte de quien los sufre, se da en la escuela reproduciendo con ello los patrones culturales y sociales que tienen un carácter estructural que trasciende los comportamientos individuales y de convivencia; pero además la que presentan en las instituciones de educación superior, se acompaña de chismes, burlas e insultos, sobre todo cuando las alumnas participan y pasan al pizarrón o también se ejerce en forma de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes,

compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (García, 2008).

3) Noviazgo; es la vinculación que se establece entre dos personas que se sienten atraídas mutuamente; representa una oportunidad para conocerse, una etapa de experimentación y de búsqueda, con actividades, gustos y pensamientos en común, y es un preámbulo para una relación duradera, es entonces que aparece, se ejerce por la pareja sea hombre o mujer como un intento por controlar o dominar a una persona, física, sexual o psicológicamente, la cual genera algún tipo de daño.

Para el caso de las mujeres se manifiesta de igual forma que en las relaciones adultas, sin embargo tiene ciertas características propias del periodo de la adolescencia, en donde la falta de experiencia o la idealización del amor pueden contribuir a pasar por alto detalles o situaciones de alerta en las que se hace uso de las amenazas o la fuerza física, las restricciones, el abuso psicológico y/o el abuso sexual con el propósito de causar daño o dolor a la otra persona (Morales y Rodríguez 2012 p:61).

4) Institucional; se refiere a un tipo de imposición que hace uso de recursos no físicos sino más bien morales y espirituales que afectan o que de alguna manera dejan ver las escasez de políticas de prevención o contención de los problemas de violencia hacia las mujeres (López 2009). Otros autores señalan que es un mecanismo de reproducción, de pautas, ritos, creencias, mitos, y acciones de distinta índoles que a primera vista parecen irrelevantes o poco trascendentes son las que solas o en conjunto abonan a la reproducción y por ende a la reproducción institucional, las escuelas por un lado están en contra de la violencia, pero en los hechos ocurre lo contrario (Gómez Zurita y López 2013).

La violencia de género entonces requiere de una análisis multifactorial en el que estén inmersos todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano; el espacio educativo, el social, el cultural, los amigos, la familia y la comunidad.

Para Ruiz y Ayala (2016), es aquella que sufren las mujeres, porque son ellas quienes por su condición se encuentran en desventaja respecto a los hombres, advierten que este tipo de violencia se basa en un sistema social patriarcal en el que por mucho tiempo se ha distribuido el poder de manera desigual. Lagarde (2001), difiere en algunos puntos y dice que no es solo la que se ejerce contra las mujeres por ser mujeres, a quienes por cierto por años se les ha ubicado en relaciones de desigualdad en relación con los hombres en la sociedad y en las instituciones civiles y en el Estado, afirma, que es aquella violencia que ocurre a cualquier grupo a cualquier persona sea hombre o mujer.

### **Planteamiento del problema**

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la violencia en la escuela es uno de los factores que esta negando a los estudiantes la posibilidad de continuar con sus estudios, estiman que por lo menos 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de violencia escolar (UNESCO, 2017). Al mismo tiempo el Instituto de Estadística Geografía e Informática (INEGI), reveló que de un 33.5% a un 39.9% de los los jóvenes de entre 12 a 29 años sufrieron, violencia o maltrato en su escuela, y que un 3.7% a un 3.9% ha sido objeto de Bullying (INEGI, 2015). No obstante quienes tienen mayor probabilidad a sufrir violencia en las escuelas son las niñas, según un estudio realizado por PISA Las niñas son víctimas de agresiones físicas con más frecuencia que los niños. No obstante, el extender rumores negativos o falsos, afecta en un mayor grado a los niños con un 9,2% por arriba de las niñas a quién solo les afecta esta situación en un 7.6% UNESCO (s/f). En un estudio realizado con jóvenes universitarios de 80 universidades del país públicas y privadas las cifras revelaron que un 29% de ellos han sufrido algún tipo de violencia. Ante este escenario del que no escapa (UNIVERSIA, 2014). Por lo anterior el objetivo de esta investigación consistió e identificar los tipos de violencias que prevalecen en las aulas universitarias.

## **Método**

El diseño de la investigación fue cuantitativo con un nivel de análisis descriptivo la población de estudio fueron 117 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación elegidos a conveniencia a quienes se les aplicó un cuestionario aleatorio, de los cuales el 38% fueron hombres (44) y el 62% mujeres (73).

Se construyó un cuestionario estructurado en dos partes, la primera; datos de identificación y la segunda 28 preguntas agrupadas dirigidas a los actores principales alumnos alumnas, profesorado e institución, y en cuatro dimensiones; violencia verbal, sexual, en el noviazgo e institucional; todas las preguntas incluyeron como opción de respuesta una escala Likert de; nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

Para validar el cuestionario definitivo se procedió a realizar una prueba piloto con diez estudiantes de la misma facultad. La captura y codificación de los datos se realizó con el programa SPSS versión 21 y se determinó la confiabilidad de los ítems con un estadístico Alfa de Cronbach de 0.801, según su consistencia interna. El análisis de la información se realizó con estadística descriptiva.

## **Resultados**

I. Violencia verbal; para identificar los tipos de violencia de género en el aula universitaria se estudió la dimensión violencia verbal, en la Tabla No. 1 se muestran los resultados, de los cuales se mencionan algunas de las categorías en la que corresponde a la pregunta ¿en el aula se hacen comentarios que denigran a las mujeres? Los porcentajes indican que el 17% del personal docente se dirigen al género femenino de manera ofensiva, en ese mismo sentido el 52% expresó que los compañeros denigran a las mujeres con comentarios inapropiados, el 48% de las mismas mujeres hacen comentarios deshonrosos dirigidos a sus compañeras y el 13% señaló que la pareja sentimental sí llega a hacer comentarios denigrantes

En repetición de la permanencia de estereotipos de género, se entiende como la aceptación de comentarios que propician la conservación en un grado

altamente considerable de comentarios donde se refleja el apoyo a ideas respecto a que ciertas actividades que deben ser ejercidas sólo por mujeres o bien sólo por hombres. El 26% de los encuestados considera que el profesor practica con frecuencia la clasificación de actividades de acuerdo al género, que el 43% de los compañeros de clase consideran que los estudiantes preservan en un nivel alto los comentarios que se hacen respecto a las actividades que debería realizar cada género, que el 26% de las compañeras también fomentan y externan estereotipos respecto al género femenino y masculino. En cuanto a la pareja de las y los estudiantes los resultados arrojan que el 22% declaran que la pareja practica con frecuencia la permanencia o repetición de los mismos

Violencia Sexual. En esta categoría de análisis solo se incluyeron como actores al profesorado y los compañeros y compañeras, lo que se observa en la Tabla No. 2, son las preguntas que tuvieron porcentajes, menores, pero los tuvieron, como es el caso de la variable se le presiona en el aula para realizar actividades sexuales, en la que el 4% manifestó presión por parte de un compañero; por parte de una compañera el 4% dijo que casi nunca y un 4% que algunas veces, en tanto de la pareja un 9% expresó que casi nunca y un 4% que algunas veces.

En la variable Toca tu cuerpo sin consentimiento, el 17% dijeron que la pareja es quien ejerce este tipo de violencia, en el mismo sentido se planteó la siguiente pregunta; ¿incomoda con comentarios de naturaleza sexual? A lo que el 13% manifestó que son los compañeros de clase quienes con mayor frecuencia incomodan con comentarios de naturaleza sexual, y solo un 4% de las compañeras, mujeres de clase hacen este tipo de comentarios que incomodan.

A la variable *Menosprecio por cuestiones de género o preferencia sexual*, el 9% de los encuestados manifestó que el docente llega a incurrir en actos y comentarios donde se refleja este tipo de conductas, no obstante un 30% consideró que son los compañeros de clase quienes de manera usual recurren al menosprecio para ejercer violencia hacia los demás. En cuanto el acoso de pareja, se encontró que el 9% de los encuestados manifestó que casi nunca

experimentan acoso por parte de su pareja y que en prohibiciones de pareja el “casi nunca” y “algunas veces” resultaron con un 26% y 9% , por lo que señalaron tener una relación de prohibiciones por parte de su novio o novia.

Violencia institucional. En la variable Institución referida a si ignora situaciones de violencia de género, el 26% de los encuestados expuso que la institución educativa ignora situaciones de violencia de género, 13% para “casi nunca” y 13% “algunas veces”, lo que sumando resulta en un 26% que señala esta desatención institucional para la problemática.

### **Discusión**

Los resultados dejan ver que es necesario reconocer que existe violencia, que los porcentajes de su incidencia se hacen presentes lacerando e interrumpiendo las posibilidades de un desarrollo óptimo de la comunidad universitaria. En cuanto a violencia verbal, los resultados demostraron que se continúan reproduciendo los estereotipos de género, ya que si se logra percibir que se hacen comentarios que denigran a las mujeres, por parte del personal docente de los compañeros y de las mismas compañeras. También se pudo constatar que tanto por parte del personal docente como de compañeros se hacen insinuaciones inapropiadas y que en las aulas se convive con la idea que hay labores que están destinadas a realizarse por parte de las mujeres, es decir estereotipos

Lo que llama la atención es que el alumnado si percibe violencia institucional a partir de la desatención, y aunque los alumnos distinguen se realizan actividades sobre el tema, expusieron que esto no es constante y uniforme, que la periodicidad es baja, lo que nos llevó a concluir que; o es un tema de alta complejidad para su implementación, o dependerá del papel crucial que la institución implemente para su desaparición, por lo que se recomienda que la universidad no se haga sumisa, que se centre en reducir su presencia, y que promueva de manera transversal una postura inclusiva y equitativa.

## **Referencias**

- Arendt, H. (1970) *On violence*. Orlando, FL, Austin, TX, New York, San Diego, CA. London: A Harvest Book, Harcourt Inc.
- Ayllon, E. (2011). *En la violencia de género no hay una sola víctima*. Recuperado de: [http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia\\_de\\_genero.pdf](http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia_de_genero.pdf)
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (2008). *Compilación sobre género y violencia*. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/compilacion\\_genero.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/compilacion_genero.pdf).
- Gómez, A., Zurita, Ú. & López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y arena.
- INEGI (2014), Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia 2014, BOLETÍN DE PRENSA NÚM. 330/15 11 DE AGOSTO DE 2015 AGUASCALIENTES, AGS [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_08\\_9.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf)
- Lagarde, M. (2001). El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia. En Maquieira, V. (Ed.) *Mujeres, globalización y derechos humanos*. (477-534). España: Cátedra.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), 0.
- Lleó, R. (s/f.). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Recuperado de <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.htm>
- Lucio, L. (2013). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México. Trillas.

- Morales, N. & Rodríguez, V. (2012). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, Vol. 23. 57-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233224386003>
- Osorio, M. (2014). *Hablemos de violencia. Un monstruo de mil cabezas*. México. Ediciones B.
- Rey-Anacona, C. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia psicológica*. Vol. 31 Núm. 2. 143-154. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001>.
- SEP (2009). Informe Nacional sobre violencia de Género en la Educación Básica.
- Serrano, Á & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. (Informe Núm. 1) España: Goaprint, S. L.
- Tortosa, J. (1994) *Violencia y pobreza: una relación estrecha*. En Papeles, No. 50. 31-38. Recuperado de [http://www.cabuenes.org/03/documentos/cur sos/globalizacion/bloque3/glob\\_blq3\\_05.pdf](http://www.cabuenes.org/03/documentos/cur sos/globalizacion/bloque3/glob_blq3_05.pdf)
- UNESCO. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- UNESCO (S/F) Acoso y Violencia Escolar recuperado de <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- UNESCO (2017), Según datos de PISA, el acoso escolar es una de las mayores preocupaciones en las escuelas. recuperado de: <https://es.unesco.org/news/segun-datos-ofrecidos-pisa-2015-acoso-escolar-es-mayores-preocupaciones-escuelas>
- Universia (2014) El 29% de los universitarios ha sufrido algún episodio de violencia recuperado de: <http://www.universia.net.mx/>.

## **EL PROFESOR COMO OBSERVADOR DE LA PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS NORMALES**

**ANGÉLICA ROMERO DOMÍNGUEZ**

**LETICIA DEL CARMEN REYES MARTÍNEZ**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de  
Guanajuato

### **Introducción**

Difícilmente podremos hacer cambios en los planes de estudio, pero si podemos hacer ajustes desde las aulas para mejorar el trabajo, sobre todo en los procedimientos didácticos y el acompañamiento de los estudiantes en su formación. La parte fundamental de la transformación del docente es el acompañamiento del estudiante, con el papel de facilitador de aprendizajes, anteponiendo su experiencia para incidir en la de los demás, de manera que le permita apreciar experiencias propias y las de otros y aprender en colectivo.

La formación del profesorado parte de las experiencias teóricas y prácticas en las escuelas de educación básica; planear el aprendizaje, poner en práctica actividades, evaluarlo y tomar decisiones. Con el trabajo docente-estudiantes es como se comparten situaciones de la práctica, se moldean actitudes, se revisan aptitudes y se valoran las habilidades desarrolladas para la docencia. Para ello es fundamental que el docente tenga acercamiento a las escuelas de educación básica cuando el estudiante practica, observarlo, registrar y compartir en lo individual o en el grupo situaciones relacionadas con la realidad en el aula.

Lo que el docente espera de sus estudiantes no tiene la misma respuesta de lo que ellos esperan del profesor. El aprendizaje se da en ambas direcciones, pero hay que darse cuenta de cómo la reciben los educandos, para ello la comunicación de forma efectiva y en conjunto, permite romper con ideas preconcebidas, retroalimentar en grupo y entender la realidad desde diferentes puntos de vista de lo que requieren los futuros docentes.

### **Justificación**

Los jóvenes que acuden a las escuelas normales lo hacen con el propósito de convertirse en profesores, ingresando con una serie de rasgos y características personales que se van moldeando con el trabajo y la asimilación del rol docente, en el orden social y pedagógico.

La observación de la práctica como responsabilidad compartida entre docentes y el propio estudiante, ha de realizarse en ambientes fuera del espacio de la escuela normal. Lo que se espera del estudiante y de sus prácticas es la consolidación de conocimientos sobre la enseñanza de los niños del preescolar, no solo de la parte técnica sino también en la didáctica aplicada. También se trata de la orientación hacia el desarrollo de competencias, al logro de los rasgos del perfil de egreso y la orientación hacia el trabajo futuro, para que se consoliden verdaderos proyectos innovadores en la docencia. Para ello fue necesario preguntar a las estudiantes normalistas, ¿qué es lo que esperaban de los docentes que van a observar sus prácticas? ¿Cómo esperaban la retroalimentación? Para lo cual se hizo un ejercicio indagatorio presentado más adelante.

### **Desarrollo**

Lo que entendemos por observación es una acción intencionada “cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración” (Postic y De Ketele, 1992). Según (AQU, 2009:76), “observar implica mirar la realidad en la que nos encontramos, no para juzgarla, sino para intentar comprenderla tan profundamente como sea posible y sacar conclusiones positivas”. La intención de la observación varía de acuerdo al

objeto del conocimiento que se requiere estudiar y a las concepciones que el observador tenga al respecto, pero tiene en común, una connotación intencionada utilizando una serie de procedimientos acordes con un objetivo y se relacionan con una teoría.

### **El papel del profesor en las prácticas de las estudiantes normalistas**

Los cursos del Trayecto Práctica Profesional enfocan sus actividades en la observación y la práctica, para obtener información del trabajo que desempeñan los estudiantes, de la observación y de la charla con los profesores de las diferentes escuelas.

El papel del profesor de la escuela normal ha de ser de observador de las actividades didácticas empleadas por las estudiantes del quinto semestre en los salones de los jardines de niños. La información recabada de la observación y de registros o reportes de dicha observación, proporcionan la información que ha de exponerse de forma individual y/o colectiva, a fin de retroalimentar, generar conciencia y aprendizaje entre los compañeros de clase.

En las visitas realizadas a los preescolares, el docente ha percibido diversas situaciones y no todas relacionadas con los practicantes de la escuela normal y se ha generado la duda, si la observación es una acción ¿cómo hacer que esta acción tenga un fin educativo? ¿Cómo hacer una observación objetiva de lo que ocurre en el aula? ¿En realidad las observaciones apoyarán la formación de los estudiantes?

Para acercarse a dar una respuesta, hay que pensar en la formación del docente que participa como observador, al papel de observador sin la emisión de juicios de valor sobre la práctica de los estudiantes, evitando concebir la observación desde las propias creencias de lo que es correcto o no, sin revisar a fondo lo que sucede en el aula de forma holística, durante el acto educativo.

La práctica vista desde la naturaleza de los actos, relaciona los éxitos y no aciertos obtenidos al tratar de inferir qué de todo lo que hacen los practicantes, producen aprendizajes en los niños de las escuelas y qué no lo hace, si la

educación y el aprendizaje ocurren por la acción del profesor y no por otra razón.

En esta búsqueda reflexiva, la participación del observador se centra en hacer anotaciones concretas sobre las acciones en el aula, el material utilizado, el tiempo destinado a las actividades, el lugar que se ocupa durante el trabajo, el material que se destina a cada una de las actividades, la forma de organización en los espacios de la escuela, las reacciones de los niños, la comunicación, interacción, colaboración entre iguales, etc. Todo esto ocurre, mientras la atención de la practicante se centra en el nerviosismo, en querer hacer bien las cosas, perdiendo de vista los aspectos generales. El compartir ambas experiencias, permite percatarse de situaciones que de forma consciente o inconsciente se realizan, pero que solo son evidentes para el que observa.

La confrontación con la planeación de forma individual o en colectivo, resulta un aspecto revelador para las intenciones del profesor. Cuando ocurre salen a la luz, resultados de la intervención, información de las diferentes herramientas de investigación y de la reflexión en colectivo, generando nuevas interrogantes para las siguientes intervenciones.

### **La problemática**

Gira en torno a que las estudiantes no le encuentran sentido a la observación, cuando ésta no retroalimenta sus acciones de forma objetiva, de manera que no les brinde elementos para aprender, reflexionar y pensar cómo mejorarla.

### **¿Qué esperan las estudiantes del observador en sus prácticas?**

Los cuestionamientos de las estudiantes sobre sus acciones en las prácticas, representan reto para el observador que se involucra en esta tarea de formación. Las alumnas solicitan del docente respuestas a sus dudas, unas más demandantes que otras, y en principio de cuentas quieren saber ¿estuve mal o bien? Con una respuesta corta.

Pero las respuestas no son así, existen relaciones causa-consecuencia que ellas deben encontrar, entender los procesos por los que pasan los niños y las problemáticas en torno a la docencia como a su práctica.

Al no querer interferir opiniones que no estuvieran basadas en la realidad, se abrió un espacio a comentarios a un grupo de estudiantes del quinto semestre, para saber ¿qué esperan del docente que observa en sus prácticas, a lo cual se obtuvieron las siguientes respuestas de la tabla 1:

**Tabla 1**

*Respuestas textuales de las estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>
Las experiencias que tengo en el momento que observan mis prácticas docentes son el que las maestras, aporten comentarios significativos sobre mi desenvolvimiento frente al grupo. Además, que las observaciones giren en torno al mejoramiento de la práctica y sugerencias que permitan analizar la acción docente.	3
Que hagan observaciones sobre lo que sucedió durante mi práctica, tanto positivas como negativas y que me den un consejo sobre cómo mejorar.	2
Que las observaciones que hagan sean objetivas y que los comentarios que nos den, nos proporcionen herramientas que nos propicien mejorar cada día nuestra práctica.	4
Que las acciones que realicen sean objetivas dando la oportunidad a que las estudiantes comenten su experiencia, con el objeto de contrastarlas opiniones, además de que durante la observación de la práctica, se trate de no intervenir, pues en ocasiones se distrae la atención de los niños. Que se incluyan aspectos positivos y negativos, así como sugerencias para mejorar la práctica docente.	4
Espero que se obtengan resultados positivos respecto a que no solo se hagan comentarios, sino que se oriente y se apoye a la practicante. He tenido experiencias buenas en cuanto a la respuesta de las maestras pues realmente se acercan a mí para hacerme ver en lo que debo poner más atención y ocupación,	2

dándome ideas y estrategias para mejorar cada vez más.	
Espero que realmente se nos apoye en una intervención individualizada, que no sólo se quede en un plano enunciativo. Que realmente exista un compromiso de parte de las docentes que apoyan las prácticas, y no solo se hagan comentarios que lejos de apoyar, dañan la autoestima de los alumnos.	1
Que tengan la iniciativa de orientarnos, además de que tienen la experiencia para hacerlo, no solo como error, que hagan algo para que como estudiantes salgamos del hoyo.	3
Que se observe a todos los alumnos y no solo a unos cuantos, así como también que al final de la jornada, dar comentarios constructivos para mejorar la práctica. Tener acceso a los registros que se hacen y cuando se pregunte acerca de la práctica no nos digan ¿cómo te viste tú? Sino más bien, nos hagan reflexionar con preguntas acerca de ciertas situaciones de la práctica.	3
Yo esperaría que nos hicieran comentarios sobre cómo puedo modificar mi práctica, y que fue lo que pudo observar, que falló en mi intervención.	1
Nos haga comentarios sobre nuestro desempeño, así como nos comenten cuál fue la reacción de los niños.	1
No hicieron comentarios.	7

Es importante reflexionar acerca de las demandas que las estudiantes hacen del profesor que las observa en sus prácticas, a fin de tener una visión amplia de sus prácticas y de qué mejorar al respecto.

### **Evaluación**

Al profesor del Trayecto Práctica Profesional le compete la evaluación de las estudiantes con respecto a su desempeño en prácticas, pero también quien observa, debe hacer una valoración al respecto. Con relación a la Taxonomía de Bloom, este aspecto se revisa a partir de la capacidad para emplear sus conocimientos a partir de ciertos marcos de referencia, para explicar lo que hace, por qué y para qué. En términos de aplicación, se valora el sentido crítico y reflexivo ante situaciones concretas, atendiendo a reglas concretas generales

y de la institución en la que se practica. Finalmente, la estudiante también puede llegar a su propio proceso de análisis para emitir juicios sobre su actuar, el diseño de su planeación y aspectos que de ella van surgiendo.

## **Conclusión**

La observación de la práctica de los estudiantes no es nada nuevo, pero requiere de atención del profesor con cada generación nueva de estudiantes que pasan por este proceso. La complejidad que ello infiere, requiere de atención especial y uso de diversas estrategias e instrumentos para recuperarla, evidenciarla ante los ojos de otros, con recursos más efectivos unos que otros.

Los profesionales de la educación que participan en la tarea de observar la práctica propia y/o la de otros, de preferencia tendrían que haber pasado por experiencias a fines o haber realizado investigación en el campo de la educación, a fin de entender mejor el lenguaje común en este campo y acercarse a la objetividad que requiere esta tarea, que no garantiza el logro del propósito de la observación, pero si se acerca a lo ideal.

Otro aspecto relevante es la mentalidad abierta de quien observa y la comunicación asertiva para hacer retroalimentación, recordando que la observación conlleva también una carga emotiva delicada de los sujetos involucrados, que no se debe fracturar y tratar con respeto; esta es una tarea de reconocimiento y si se quiere, de cambio.

## **Referencias**

- AQU. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a. Recuperado el 15 de Junio de 2011, de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_84811405\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf)
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). Observación y análisis de las prácticas en educación escolar. Barcelona: UOC.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1992). Observar las situaciones educativas. México: Narcea.

## **LAS MOTIVACIONES DE LOS NIÑOS HACIA LA EDUCACIÓN MUSICAL**

**MIREYA MARTÍ REYES**

**EMMANUEL CARLOS DE MATA CASTREJÓN**

Universidad de Guanajuato, México

El campo actual de la educación comprende diversas problemáticas y es por ello que las investigaciones se nutren de otros campos de conocimiento. La presente investigación procura conjuntar tres disciplinas del conocimiento humano: la educación, la psicología y la música. A pesar de que la música ha figurado como un componente esencial en varios sistemas de educación a través del tiempo, pareciera tener menos importancia en la actualidad.

Tras el reconocimiento de los beneficios de la educación musical, se encuentra que, en México, la educación musical infantil tiene muchas carencias, desde la falta de motivación de los niños hacia las actividades musicales planteadas en la escuela, hasta las necesidades de formación docente y de cambios en el programa de estudios.

En esta investigación se busca que los niños sean el centro de la educación musical infantil, por ello, el estudio de sus motivaciones puede ayudar a guiar la práctica docente y la generación de programas de intervención y líneas de investigación que sean más conscientes de las necesidades de los niños.

Las investigaciones sobre motivación en psicología tienen varias vertientes, pero en el campo de la educación en general y de la educación musical en específico, la teoría de la autodeterminación está teniendo un gran auge. La razón de esto es que contempla a la motivación no solamente como un

continuo que va de la regulación extrínseca a la intrínseca, sino que, además analiza la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, las relaciones y la autonomía.

La muestra para este estudio se tomó de la Sección Infantil del Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato, pues en este caso, se tiene la certeza de que los niños participan en actividades musicales y, siendo un ambiente extraescolar, es más probable que haya alguna motivación para participar de esta educación.

La investigación en curso se vale de herramientas del campo de la psicología para conocer esas motivaciones. Los análisis preliminares indica que el componente afectivo juega un papel muy importante, lo que sitúa al niño como principal sujeto de su educación musical.

## **Desarrollo**

La importancia de la educación musical ha sido reconocida a lo largo de la historia de la humanidad en diversas sociedades; desde pensadores como Pitágoras y Confucio en la antigüedad (Liern, 2011) o los sistemas de *Paideia* en Grecia, la *Humanitas* romana o la *Toltecáyotl* de la cultura náhuatl (Lozano & Lozano, 2007; Martí, 2015), pasando por el *Quadrivium* de la edad media y la popularización de la educación general y musical en el Renacimiento (De la Iglesia, 2001; Fournier, 2008; Gainza, 1964) hasta los modelos activos del siglo XX (Jorquera, 2004) y los nuevos paradigmas que incluyen los avances tecnológicos (Gainza, 2003)

Sin embargo, es en décadas recientes que ha habido un creciente interés por la investigación en educación musical infantil, pues diversos autores han visto las implicaciones que tiene para el desarrollo del ser humano (Gainza, 2003; Jorquera, 2004; Pérez-Aldeguer, 2014; Reynoso, 2010). Por ejemplo, Touriñán & Longueira (2010), analizan diferentes investigaciones existentes y agrupan los beneficios de la educación musical en tres principales campos; el cognitivo, el físico o psicomotriz y el socioafectivo.

A pesar de que las investigaciones internacionales revelan estos beneficios, también se ha encontrado que los niños no hacen mucho caso de su educación musical, incluso en países de gran tradición musical como Inglaterra y el País Vasco (Hennessy, 2015; Ibarretxe, 2007). Para Gainza (2011), el problema es que en el siglo XXI, “la educación pública no progresó ni se “modernizó” como el campo de la cultura, sino más bien involucionó -retrocedió al siglo XIX- volviéndose más teórico y académico”, lo cual abona a que los niños no quieran participar de la educación musical.

En un análisis sobre el contexto mexicano (Colorado, 2014; Martínez, 2014; Reynoso, 2010), encontramos diversas situaciones, entre las que destacamos las siguientes:

Aunque en algunas escuelas existen bandas de guerra o estudiantinas, estas suelen estar desvinculadas de la clase de música e incluso, se produce un conflicto entre los contenidos de las clases de música, pues favorecen la música de concierto (principalmente europea) en demérito de otras culturas musicales.

Dado que la música de concierto europea no suele formar parte de la cotidianeidad de los mexicanos, cabe preguntarse ¿qué motivación pueden tener los niños para asistir a clases de música que abordan contenidos ajenos a su contexto?

Suele haber un desfase entre los planes y programas y la realidad educativa.

Los docentes que imparten las materias de música en las primarias, pocas veces tienen la formación musical necesaria para transmitir esos conocimientos a los niños

Los tiempos establecidos en el programa de educación básica para el campo formativo, expresión y apreciación artísticas, no es suficiente para el abordaje de los cuatro lenguajes que comprende (artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro)

Las dificultades que se hallan en el sistema de educación básica nos hacen entender que el mundo de la música es muy vasto y se amplía con rapidez mediante la incorporación de conceptos y técnicas de otras disciplinas que impactan también en los enfoques más actuales de la educación musical (Latham, 2008). De hecho, Fernández & García (2015) aseguran que la integración de ideas provenientes de diversas disciplina es esencial, así como la integración de áreas de conocimiento combinadas, “estableciendo puentes entre las disciplinas de forma continua en la investigación como puntos de partida para la comprensión de aspectos cada vez más complejos que afectan al fenómeno musical” (p.3).

Así, esta investigación busca la integración de tres esferas del saber humano: la música, la educación y la psicología, con el objetivo de conocer de mejor manera cuáles son los factores que guían la motivación de los niños hacia la educación musical, buscando integrar su perspectiva en una propuesta integral y exclusiva para el contexto estudiado.

En la búsqueda de un contexto adecuado para la realización de esta investigación y considerando las carencias que el sistema de educación tiene con respecto a la educación musical, se decidió trabajar con la Sección Infantil del Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato, pues al ser un contexto extraescolar, los niños que asisten cuentan con cierta motivación para asistir a sus estudios musicales.

## **Método**

Al hablar de las investigaciones que se dedican a los niños como actores principales, nos encontramos con dos posturas opuestas; aquellos que suponen que los niños no cuentan con las características cognitivas y lingüísticas para participar de una investigación y aquellos que suponen que somos los adultos quienes no somos capaces de entender sus formas de expresión. Duque-Páramo (2013) indica que estas investigaciones pueden contribuir a los debates teóricos e impactar directa e indirectamente la vida de los participantes y de sujetos en condiciones similares, e invita a hacer caso de las voces de los niños con la debida aproximación metodológica y ética,

procurando acabar con el fenómeno de invisibilización de que han sido presas los niños y jóvenes en las investigaciones. Como una forma de abordar estos fenómenos en el estudio de la educación musical, esta investigación busca la comprensión de las voces de los educandos.

Al respecto de las investigaciones sobre motivación, Hallam (2002) habla de tres diferentes perspectivas en las investigaciones sobre motivación: los que enfatizan lo individual, los que subrayan lo ambiental y los que ven a la motivación como una compleja interacción entre el individuo y su ambiente mediada por la cognición. La metateoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2002), seleccionada para este estudio, entraría en la tercera perspectiva enlistada, pues se compone de dos elementos fundamentales: el primero es la internalización de la motivación, que entiende este fenómeno como un continuo desde la motivación netamente externa hasta la motivación totalmente integrada en la estructura del individuo y por otro lado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como elemento fundamental que guía la conducta humana.

Para esta investigación, se optó por una metodología con enfoque cualitativo, pues requerirá examinar el mundo social y, en el proceso, se dará el desarrollo de una teoría coherente con lo que se observa, partiendo de los datos de las perspectivas de los participantes y las interacciones que se dan entre ellos.

La investigación en curso precisa abarcar la complejidad del tema de estudio y hacerlo en profundidad para ir perfeccionando la información que disponemos de este, por ello se optará por el estudio de caso (Stake, 1998), reconociendo su valía sobre “las realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” (Álvarez & San Fabián, 2012. p. 5).

Sobre este tipo de investigaciones, en España, a decir de Huerta (2010), el estudio de caso en educación musical está teniendo un fuerte auge en las investigaciones de la Universitat de València, gracias al conocimiento que aporta sobre los individuos, e incluso remarca que este trabajo de investigación

se basa en la observación de seres humanos que, “están intentando establecer conexiones vivenciales en el ámbito de la docencia, y por tanto [también en la observación] del engranaje que supone la formación dentro de las manifestaciones de la creación artística, de la creatividad musical” (p. 19).

Para acercarnos a conocer la perspectiva de las motivaciones de los niños, Duque-Páramo (2013) sostiene que la selección de métodos para el trabajo con niños debe ser el resultado de un proceso que incluye las condiciones y características y contexto de los niños, las características del investigador y los propósitos de la investigación, pero sugiere el juego como principal elemento para la investigación con niños y sugiere como herramientas los dibujos y fotos, contar y completar historias, entrevistas y juegos poco amenazantes y nunca perder de vista el carácter lúdico de los participantes.

Se decidió utilizar como herramientas, el dibujo libre y una serie de frases incompletas como elementos proyectivos del mundo interno de los participantes. La consigna del dibujo libre implicaba la creación de un niño (a) que recién entraba a estudiar música y relatar una historia sobre el mismo, mientras que la creación de las frases incompletas se basó primero en una definición operativa del constructo de motivación, dividido en tres dimensiones de conformidad con la teoría de la autodeterminación (Evans, 2015; Ryan & Deci, 2000), las cuales fueron respondidas de forma oral por los participantes.

La muestra de la investigación quedó conformada por un total de 16 niños y niñas de entre ocho y diez años que asistieron regularmente a la Sección Infantil del Departamento de Música durante el semestre agosto – diciembre 2017.

La investigación está en proceso, y se encuentra en la fase de análisis de los datos recolectados, pero se puede decir, de forma somera que, en su mayoría, los niños muestran entusiasmo por asistir a sus clases de música. Parece que uno de los factores más importantes en esta motivación es el rol que juegan los docentes, principalmente en la clase de instrumento. En segundo lugar, parecen importantes las relaciones que crean con otros niños como factor

motivacional. Es de resaltar que la familia figura pocas veces como un factor importante en los análisis realizados hasta el momento.

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, estos datos estarían indicando que se está cumpliendo con las necesidades psicológicas básicas de relación y en buena medida las de competencia; pero las necesidades de autonomía no parece que se estén cumpliendo satisfactoriamente. Por otro lado, en el continuo de la motivación, los niños muestran poca regulación externa; en su mayoría parecen moverse por regulaciones de introyección y de identificación.

A manera de reflexión, podemos decir que el componente afectivo de la motivación juega un papel muy importante. Este componente parece verse reflejado principalmente en las relaciones del niño con el docente y con sus coetáneos, por lo que podría ser valioso apuntar a un enfoque en educación musical que busque el bienestar del niño en su ambiente social sin descuidar los aspectos del desarrollo cognitivo individual.

## **Referencias**

- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Colorado, A. B. Y. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. *Universita Ciencia. Revista Electrónica de Investigación de La Universidad de Xalapa*, 3(1), 59–69. Retrieved from <http://www.unid.edu.mx/publico/noticia.php?c=268>
- De la Iglesia, J. (2001). Las Artes Liberales en la Biblioteca Real del Escorial, dos antecedentes iconográficos. *El Monasterio Del Escorial Y La Pintura: Actas Del Simposium*, 119–164.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *The Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press. Retrieved from <http://www.openisbn.com/preview/1580461565/>

- Duque-Páramo, M. (2013). Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidad, conceptos, aspectos éticos y métodos. In *Salud colectiva: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 99–138). Pontificia Universidad Javeriana.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Fernández, B., & García, J. (2015). De la psicología de la música a la cognición musical: Historia de una disciplina ausente en los conservatorios. *ARTSEDUCA*, 10.
- Fournier, M. (2008). Boethius and the Consolation of the Quadrivium. *Medievalia Et Humanistica: Studies In Medieval And Renaissance Culture*, 34(34), 1–21.
- Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In *El Rescate de la pedagogía musical: conferencias, escritos, entrevistas*. (pp. 53–71). Retrieved from <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista Da ABEM*, 19, 11–18. Retrieved from <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186/118>
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hennesy, S. (2015). O jardín o erial: contradicciones entre políticas educativas y prácticas escolares en educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 31–40. <https://doi.org/10.12967/>

- Huerta, R. (2010). Investigación por estudios de caso en el aula de música. 1er Congreso Internacional Investigación En Música. ISEACV. Libro de Actas, 1, 18–26.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación Y Educadores*, 10(2), 35–50.
- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1–55. Retrieved from <http://musica.rediris.es>
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Liern, V. (2011). ¿ Qué ha sido de la música de las esferas ? *Suma*, 67, 107–113.
- Lozano, L. M., & Lozano, A. (2007). La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio cuasi experimental. *Memorias Del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Martí, M. (2015). Historias y reflexiones en torno a la música / ciencia y la educación. In C. Cervera & M. Martí (Eds.), *Educación, historia y cultura. Re-visiones desde la multidisciplina* (pp. 185–210). Universidad de Guanajuato.
- Martínez, V. (2014). Retos para la educación musical en México. *Correo Del Maestro. Revista Digital Para Profesores de Educación Básica*, 21. Retrieved from [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo\\_05.html](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo_05.html)
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 389–404.
- Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educacion Y Desarrollo*, 12(educacion musical), 8. Retrieved

from

[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/12/012\\_Reynoso.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/12/012_Reynoso.pdf)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Madrid, España: Morata.

Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación <<por>> la música y educación <<para>> la música. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 151–181.

## **EL DOCENTE DE MEDIA SUPERIOR COMO SUJETO DE LA SOBREDETERMINACIÓN CURRICULAR**

**CLAUDIA MARÍA NAVA BERNAL  
JESÚS FRANCISCO CONDÉS INFANTE**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado  
de México

### **Introducción**

Las reflexiones que exponemos son producto del reporte parcial de la investigación *El sentido de la práctica educativa en el fomento de la lectura en un centro de bachillerato tecnológico*. El objeto de estudio refiere a la problemática en la relación entre la escuela y la lectura, específicamente al aula, consideramos que la problemática está relacionada con el sentido que el docente atribuye a su práctica para el fomento de la lectura. El objetivo de la investigación, es reconocer el sentido de la práctica educativa en el fomento de la lectura en un centro de bachillerato tecnológico. La tesis es que el sentido o las intenciones que el docente tiene respecto a su práctica educativa posibilita el fomento de la lectura.

Para ello fue necesario indagar cómo desde la parte normativa se concibe a la lectura y su fomento y el papel que al docente le demanda como sujeto del currículum, al ser el responsable de su concreción en el aula. Porque paradójicamente el docente no es tomado en cuenta en el diseño de la política educativa y propuestas curriculares, porque éstas son determinadas, por sujetos externos al ámbito escolar.

Este escrito da cuenta, de cómo un docente de media superior deja de ser un transmisor de contenidos y se convierte en un sujeto de la sobredeterminación curricular, en tanto, que ejerce su autonomía como sujeto del desarrollo curricular.

Los referentes teóricos para la interpretación del referente empírico refieren a las categorías: *práctica educativa, currículum y lectura*. Para lo que se expone en esta ponencia se hará referencia a la noción de *currículum, sujetos del currículum y autonomía curricular* desde los planteamientos de Sacristán (2007) y De Alba (1994). El currículum no puede mirarse sólo como un documento de carácter normativo, en el que se establece objetivos y contenidos específicos que los alumnos deben aprender. Es el docente quien interpreta el currículum y toma decisiones para concretarlo en el aula.

El currículum “cobra vida” o encuentra su devenir en la práctica, mediante la interacción entre el docente y alumnos, pues son ellos quienes finalmente constituyen significados. Por ello la trascendencia del papel que el docente asume como sujeto del currículum, porque su práctica educativa y acciones que realiza al interior del aula están mediadas por significaciones de diversa índole, tanto objetivas como subjetivas.

Metodológicamente el estudio lo realizamos desde la etnografía, como un medio para comprender las acciones que realiza una docente en el aula respecto a la lectura y su fomento. Así como los elementos que cobran sentido en su práctica educativa y de cierta manera guían u orientan sus acciones. El referente empírico se retomó del trabajo de campo realizado en el CBT Steve Jobs, Joquicingo, ubicado en el municipio de Joquicingo, Estado de México, mediante notas de campo, conversaciones, pero básicamente de un **texto reflexivo** realizado por la docente, para analizar la experiencia que vivió al ser notificada por las autoridades educativas para realizar la Evaluación para la Permanencia en el Servicio durante los meses de octubre-diciembre de 2017.

## **Desarrollo**

La información empírica fue recabada a través de notas de campo y del texto reflexivo que la docente realizó como parte de su proceso de la Evaluación para la Permanencia. El proceso consta de tres etapas: 1) Informe de responsabilidades profesionales, 2) Proyecto de enseñanza y 3) Examen de conocimientos y habilidades didácticas. A continuación, se expone sólo lo referido al Proyecto de enseñanza, el cual se plantea como:

... un instrumento que permite evaluar el desempeño del docente y técnico docente a través de una muestra de su práctica. Consiste en la elaboración de un diagnóstico del grupo, una planeación para su puesta en marcha y realizar un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión sobre su práctica” (SEP, 2017:13).

Esto demando a la docente elaborar un diagnóstico del grupo, en el que describió las características del contexto escolar, familiar y sociocultural, así como las características del grupo que influyen en su práctica y en el aprendizaje de los alumnos. A partir de esta información diseñó una secuencia didáctica, en la que planteó un propósito de aprendizaje, las competencias a desarrollar, la estrategia metodológica y de evaluación. Posteriormente llevó a cabo las actividades y seleccionó las evidencias de su intervención, para finalmente analizar y reflexionar sobre su práctica mediante un texto reflexivo.

A continuación, se presentan y analizan las categorías: *autonomía curricular de la docente e interpretación del curriculum*, que emergieron del referente empírico y que a la luz de la perspectiva teórica permiten ejemplificar a la docente como un *sujeto de la sobredeterminación curricular*. Al cual concebimos como un sujeto social, el cual al ser parte de procesos de lucha, negociaciones o imposiciones hace una aportación a la propuesta curricular y que le permite ir más allá de lo que se establece normativamente. De Alba lo refiere:

... como aquellos, en los cuales, al (sic) través de luchas, negociaciones o imposiciones, en momentos de crisis y transformaciones de diverso tipo, los sujetos sociales que intervienen en dichos procesos producen

rasgos y contornos que articulan de manera inicial, abierta y precaria en el momento genealógico inaugural de una propuesta formativa (De Alba, 1995, citado por Martínez, 2009:47-48).

### **Autonomía curricular de la docente**

Se entiende por autonomía curricular, la capacidad que la docente tiene para elegir ciertos contenidos, competencias, estrategia metodológica y de evaluación, para la planeación y aplicación de una secuencia didáctica a partir de plantearse un propósito de aprendizaje, considerando las características y necesidades de formación de los alumnos, así como el contexto escolar.

Esto es, de una serie de contenidos y competencias que se establecen desde la parte normativa (Plan y Programa de la Materia de Comprensión Lectora y Redacción I y el Acuerdo Secretarial 444) el docente determina qué, cómo y cuándo trabajar con los alumnos para el logro del propósito y el desarrollo de competencias que planteó a partir de valorar el contexto y las características de los alumnos. “La autonomía del profesor es un hecho reconocido como observable, sea cual sea el grado y tipo de control exterior respecto a su actuación y sobre los resultados del sistema educativo” (Sacristán, 2007:207).

En seguida se presentan fragmentos del texto reflexivo que elaboró la docente con la finalidad de analizar como ejerció y puso en práctica la autonomía curricular:

**De la tarea evaluativa número uno:** (Esta tarea evaluativa fue proporcionada a la docente en la plataforma del Servicio Profesional Docente, para la elaboración de su texto reflexivo). ¿De qué manera las actividades que incorporó en la planeación de su secuencia didáctica atienden las características, los intereses y las necesidades de los estudiantes del grupo, así como de los contextos escolar, familiar y sociocultural considerados en el diagnóstico?

La docente refirió:

*Para que las actividades fueran de impacto e interés... se contextualizo y tomo como escenario la experiencia vivida del sismo del 19 de septiembre... por ser un tema de interés se consideró y dio origen a la secuencia didáctica, sin dejar de lado la temática del programa a abordar y las necesidades de aprendizaje del grupo, siendo estas el poco gusto por la lectura, solo leen lo que a ellos les parece interesante y la vía para ello es básicamente el celular y el uso de redes sociales debido a que se desenvuelven en familias en las que los padres presentan una baja escolaridad, en hogares en los que no se fomenta la lectura, no tienen recursos para adquirir libros y dentro de la comunidad no se tiene puestos de revistas o periódicos.*

*Para las actividades planeadas se consideró en todo momento los recursos disponibles tanto en la escuela, la comunidad y su casa partiendo de una situación real, vivida recientemente y de interés, si esta no tiene relación con el contexto, no tiene impacto, no le será significativa. Tenemos que partir de lo que a ellos les interesa, lo que tienen a su alrededor, a lo que tienen acceso para involucrarlos y fomentar en este caso la lectura*

De lo anterior destacan dos cuestiones en relación con la autonomía curricular de la docente; en primer lugar, la docente al tomar decisiones curriculares, como la planeación de la secuencia didáctica partió de un hecho significativo –la experiencia del sismo–. Es importante señalar que el sismo ocurrido el 19 de septiembre de 2017, afecto a varios estados del centro de la república, en el Estado de México uno de los municipios más afectados fue Joquicingo, donde se ubica la institución, debido a la dimensión de la contingencia acudió el Gobernador del Estado y el Presidente de la República para valorar las afectaciones.

La institución sufrió daños en el edificio central, donde se ubicaba cuatro salones, la biblioteca, el laboratorio multidisciplinario, dos cubículos de orientación y dos módulos de sanitarios; el edificio administrativo también presentó afectaciones en la planta alta.

Para la docente fue significativa porque lo retomó para la planeación de la secuencia didáctica. Cuando se planifica el currículum establecido desde la normatividad, éste se transforma por las decisiones que la docente realiza en la selección de contenidos, competencias, y actividades. En consecuencia, ella partió de una situación real, que sin duda es de interés para los alumnos (pues ellos se sienten involucrados), y le permite desarrollar las temáticas establecidas en el programa de la materia que considera importantes, como el gusto por la lectura.

La segunda cuestión que destaca en la toma de decisiones de la docente, es que consideró el contexto para propiciar que a los alumnos les sea significativo. “Los contextos juegan un papel importante en las decisiones de los profesores” (Randi, *et al*, 2000:209). La docente retomó el contexto para su planeación, por lo que ella refiere: *–si esta no tiene relación con el contexto, no tiene impacto, no les será significativa.*

En una actividad de inicio de la secuencia, la docente llevó a los alumnos al lugar donde se encontraba su salón (el edificio central fue derrumbado), donde recordaron su experiencia del día del temblor (ya que el día del temblor se encontraban ahí). Además, la docente les compartió su experiencia, lo cual los motivó para realizar las actividades de esa sesión, que consistió en comentar y escribir sobre su experiencia del sismo (mediante el uso del celular y redes sociales), y con ello propiciar un aprendizaje significativo.

Con lo anterior, se observa que la docente ejerció su autonomía curricular al tomar decisiones, para planificar y aplicar la secuencia didáctica, y adaptar el contenido curricular al contexto escolar y de la comunidad, considerando la experiencia del sismo del 19 de septiembre de 2017, como un hecho real y significativo, con lo cual se puede referir que sus decisiones fueron determinadas por sus intenciones (fomentar la lectura o desarrollar el gusto e interés por la lectura, partiendo de los intereses y contexto de los alumnos).

Sin embargo, es conveniente enfatizar que la autonomía ejercida es relativa, porque se reconoce que las decisiones están condicionadas por marcos institucionales. Es decir, a la docente se le impuso una evaluación para valorar

su desempeño docente, pero ella eligió en que asignatura y después de lo acontecido por el sismo, decidió continuar con su evaluación.

Por otra parte, se le asignó el grupo y horario en que tenía que impartir la materia con un programa que organiza el contenido en tres unidades y las competencias que se deben desarrollar. Pero ella seleccionó el contenido y las competencias considerando el contexto y características de los alumnos. Porque, “la selección última de los contenidos del currículum debe ser siempre contextual y corresponder a la capacidad del docente para comprender lo que cada estudiante y grupo de alumnos requieren” (Pérez, 1998:280).

### **Interpretación del currículum**

Se entiende por interpretación del currículum como la capacidad de la docente de asignar significados y un sentido al currículum a partir de sus concepciones epistemológicas y perspectivas. Por lo tanto, la interpretación que se haga del currículum de cierta manera es el reflejo de sus concepciones.

La “epistemología implícita” su idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, lo llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que otros, a recrearse con actividades diversas, en unos sí y en otros no, a tener todo eso en cuenta a la hora de evaluar, etc. (Sacristán, 2007:216).

Es decir, las concepciones epistemológicas se relacionan con las decisiones que el docente toma respecto al currículum, por lo tanto, no sólo le permiten interpretarlo, sino también moldearlo, y dar un sentido a su práctica educativa.

**De la tarea evaluativa número dos:** ¿Cómo las actividades de enseñanza aprendizaje planeadas favorecen el desarrollo de las competencias establecidas en la secuencia didáctica y la transversalidad entre las asignaturas?

La docente narró: *Las actividades... contribuyen progresivamente al desarrollo de las competencias en cada una de las actividades y que a su vez lo aprendido sea de utilidad no únicamente para la materia sino para todas las*

*que cursen propiciando con ello la transversalidad... La lectura es fundamental, en todas las materias que conforman el currículo del bachillerato tecnológico, es decir, tanto en biología, física, filosofía o en algún modulo del campo profesional, los alumnos necesitan leer. Por ejemplo, en matemáticas los alumnos requieren comprender las indicaciones o la problemática que se le está planteado y en ello radica su importancia y utilidad de la lectura, por ello se considera como un eje transversal en el trabajo que se desarrolla en todas las asignaturas.*

Del fragmento, destacan dos cosas en relación con la interpretación que la docente realizó del currículum. En primer lugar, la docente concibe a la lectura como un eje transversal del currículo de bachillerato tecnológico, con ello da cuenta de sus perspectivas respecto al conocimiento. Esta interpretación que realizó, respecto a la importancia de la lectura para el desarrollo de competencias y contribuir a la formación del alumno, funcionó como una guía en las actividades que realizó durante la secuencia didáctica, al priorizar la lectura y escritura de los alumnos.

En segundo lugar, la docente se planteó un propósito de aprendizaje: *-Desarrollar en los alumnos estrategias de comprensión lectora (establecimiento de metas, activación de conocimientos previos e identificación de ideas principales) a partir de textos relacionados con su experiencia del sismo del 19 de septiembre.* Este propósito, está relacionado con sus concepciones epistemológicas, porque para redactarlo consideró el contenido propuesto en el programa, pero en relación con las características y necesidades de formación de los alumnos.

...porque el profesor transforma el contenido del currículum de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y también lo elabora en 'conocimiento pedagógicamente elaborado' de algún tipo y nivel de formalización, en tanto la formación estrictamente pedagógica le hace organizar y acondicionar los contenidos de la materia, adecuándolos para los alumnos. (Sacristán, 2007:222)

Con el propósito que la docente se planteó, da cuenta de sus intenciones, derivadas del significado que le atribuye a la lectura dentro del currículum.

## **Conclusiones**

La docente sujeto de la investigación, es un *sujeto de la sobredeterminación curricular*, porque ejerció su *autonomía curricular* dentro de un marco institucional. Ante la imposición de la evaluación del desempeño docente, tuvo la capacidad de reflexionar y decidir el qué y el cómo de una propuesta curricular, porque seleccionó los contenidos, competencias, estrategia metodológica y de evaluación, para la planeación y aplicación de una secuencia didáctica a partir de plantearse un propósito de aprendizaje, considerando las características y necesidades de formación de los alumnos, así como el contexto escolar.

Por otra parte, la docente se asumió como *sujeto de la sobredeterminación curricular* al interpretar el currículum desde sus concepciones epistemológicas y perspectivas políticas y culturales. Las cuales se relacionan con las decisiones que toma respecto al currículum, por lo tanto, no sólo le permiten interpretarlo, sino también moldearlo, y dar un sentido a su práctica educativa en torno al fomento de la lectura.

## **Referencias**

- De Alba, A. (1994). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- Martínez, D. M. (2009). Curricularmente: ¿Quién toma las decisiones? En *Autor, El currículum, universitario. Sujetos sociales y poderes de decisión* (pp. 46-65). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Pérez, G. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Randi, J. y Lyn, C. (2000). Los profesores como innovadores. En Bruce, J. B., Tomas, L. G., Ivor, F. G. *La enseñanza y los profesores II La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, pp. 167-237. España: Paidós.

- Sacristán G. J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán G. J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). España: Morata.
- SEP. (2008). Acuerdo número 444, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato).
- SEP. (2017). Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño en la Función Docente y Técnico. Docente Educación Media Superior. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ms/EAMI\\_DOC\\_TEC\\_NICO\\_DOC\\_EMS\\_2017.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ms/EAMI_DOC_TEC_NICO_DOC_EMS_2017.pdf)

# **ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE UN ENFOQUE MIXTO**

**DAVID ALEJANDRO SIFUENTES GODOY**

## **Introducción**

El Enfoque Basado en Competencias (EBC) surgió del campo laboral para posteriormente verse inmerso en el sector educativo. Actualmente existe una controversia acerca de este tema al ser una educación centrada en el aprendizaje, ¿qué papel juega el docente?, ¿qué pasa con la enseñanza?

Tras un acercamiento a la literatura, se detectó que no existe una definición claramente sustentada sobre el concepto de competencia y por lo menos el 73% de los autores analizados (Perrenoud (2004), Zabala (2005) y Díaz Barriga (2006), entre otros) deja en claro que es necesario analizar de forma profunda las prácticas de enseñanza.

La revisión de los referentes teóricos permitió vislumbrar la complejidad que implica la implementación del EBC ya que involucraría un cambio radical en los paradigmas educativos que se tienen hoy en día. Partiendo de este escenario surgen cuestionamientos relacionados a la ejecución del EBC: ¿cómo se aplican estas competencias? Y si no es así, ¿qué se está aplicando en las instituciones?

Después de este análisis, sería muy arriesgado iniciar una investigación educativa en cualquier institución que argumenta seguir el EBC si el investigador da por hecho que esto es real, es por eso que la presente investigación pretende determinar qué paradigmas educativos se efectúan en una institución de esta índole, a través del análisis de las prácticas docentes, de esta forma el EBC pasó a ser el contexto en el cual se realizó la investigación.

En este tenor, se considera necesario construir una primera aproximación a la realidad de este tema, a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas docentes en la UTD? Por lo que los objetivos de la presente investigación fue determinar las prácticas docentes en la UTDy elaborar un modelo teórico de las prácticas docentes presentes bajo un contexto curricular por competencias, basado en un acercamiento inductivo.

## **Diseño metodológico**

La presente investigación se desarrolló con un enfoque mixto, bajo un diseño exploratorio secuencial en modalidad comparativa (Creswell, como se citó en Hernández et al., 2006), teniendo énfasis en la parte cuantitativa; en primer lugar inició con una inmersión inductiva al campo de estudio a través de una investigación cualitativa teniendo como sujetos de estudio a los docentes de la UTD, y como objeto de estudio la práctica docente, utilizando la técnica de observación para la elaboración de un guion de entrevista que se utilizó como guía para la realización de un grupo focal. Posteriormente se realizó el análisis de la información obtenida del grupo focal de docentes a través de una triangulación instrumental con un grupo focal de alumnos y posteriormente se realizó una triangulación teórica para cerrar la fase cualitativa.

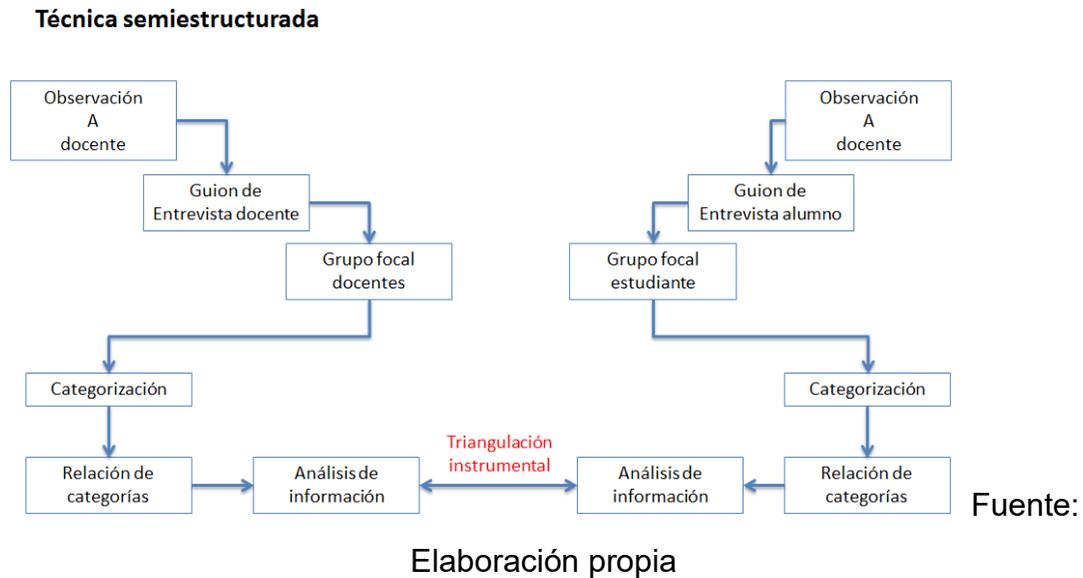
Con los insumos obtenidos del análisis cualitativo se realizó la operacionalización de la variable utilizando el esquema categorial del análisis cualitativo, luego se construyó un instrumento denominado “Instrumento para la Determinación de la Práctica Docente” (IDPD) que consta de 62 ítems al cual se realizó una prueba de confiabilidad y una prueba de validez, consecutivamente se aplicó a la totalidad de los docentes y se analizaron las respuestas a través de un análisis frecuencial y estadístico descriptivo, este último análisis se trianguló con la teoría de Pensamiento y acción del profesor propuesta por Sacristán y Pérez (1988).

Para el análisis cualitativo se siguió el procedimiento establecido por Berteley (2002). El diseño, recolección y análisis de la información se realizó siguiendo los pasos indicados en la figura 1, se realizaron observaciones a cuatro

docentes en su actuar cotidiano frente a un grupo, a partir de lo observado se analizó la información para posteriormente elaborar un guion de entrevista mismo que se aplicó dentro del grupo focal con docentes y estudiantes de la UTD.

### Figura 1

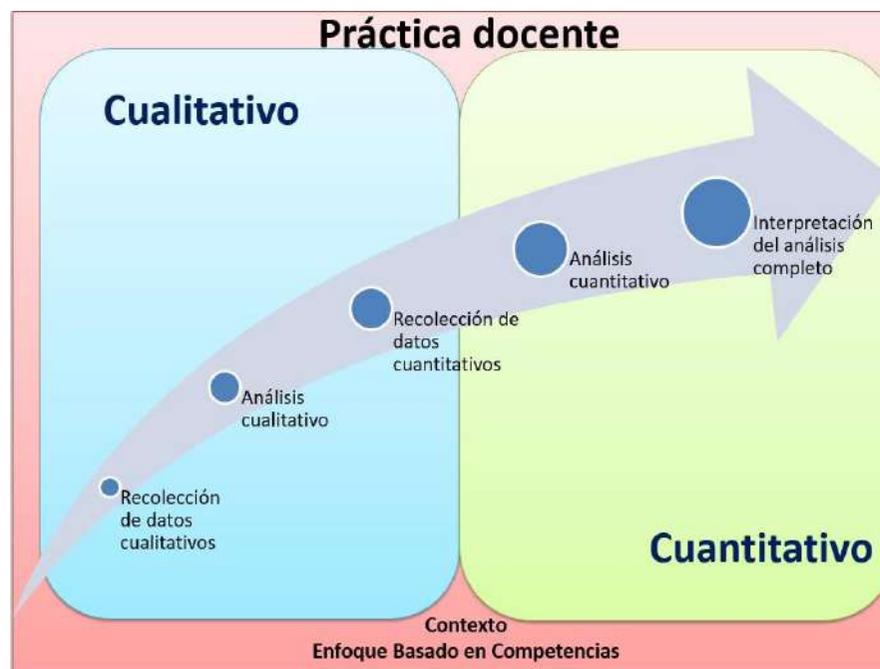
*Esquema del diseño, recolección y análisis de la información*



La población total de docentes durante este cuatrimestre fue de 131, este dato se esclarece debido a que cada periodo es variable el número de docentes dentro de la institución, de estos 131 docentes, 72 son hombres, 59 mujeres; 55 docentes cuentan con grado de licenciatura, 74 con maestría y 2 de ellos con doctorado. La figura 2 muestra el esquema del diseño exploratorio secuencial para la identificación de la práctica docente de la UTD.

## Figura 2

Esquema del diseño exploratorio secuencial para la identificación de la práctica docente de la UTD



Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Es claro que los resultados obtenidos en la investigación deben dar respuesta a la pregunta de investigación planteada previamente y ésta se obtuvo tras el análisis cuantitativo, pero se considera importante mostrar en un primer momento los “resultados” obtenidos del análisis cualitativo mismos que fueron insumos del estudio cuantitativo y posteriormente dar respuesta a los objetivos

de la investigación por medio de los resultados obtenidos del análisis cuantitativo.

### **Análisis cualitativo**

La información obtenida en el grupo focal de docentes se agrupó en 13 subcategorías mismas que posteriormente formaron seis categorías. Las categorías formadas fueron las siguientes:

1. Planeación de clase
2. Impartición de clase
3. Conclusión de clase
4. Evaluación
5. Finalidad de la enseñanza
6. Percepción y reacción

Cada una de estas categorías se desarrolló estableciendo el nombre de la categoría, la descripción de la misma, en nombre de la subcategoría, el aserto y el referente empírico.

Seguido a esto la información obtenida en el grupo focal de estudiantes se agrupó en 13 subcategorías que formaron siete categorías similares a las obtenidas con los docentes solo que en el esquema categorial de estudiantes la categoría percepción y reacción tienen un peso importante para estos y quedo separada.

Después de esto, se realizó una triangulación instrumental para dar credibilidad a la información obtenida por el grupo focal de docentes, el grupo focal de estudiantes corroboró en su mayoría lo expresado por los docentes,

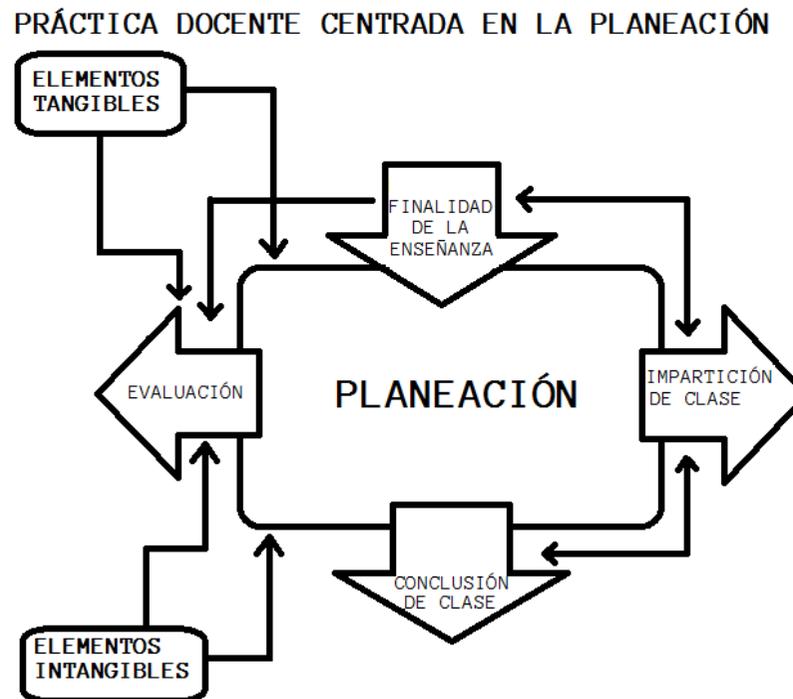
únicamente la subcategoría denominada estrategias didácticas y la categoría percepción presentó discrepancias.

A continuación se decidió realizar una triangulación con distintas teorías. El análisis teórico involucra el modelo mediacional centrado en el profesor de (Sacristán & Pérez, 1989) y los aportes realizados por (Pérez & Gimeno, 1988) en su análisis sobre el pensamiento y acciones del profesor. Y para la categoría evaluación se tomó en consideración diversos postulados sobre la evaluación por competencias (García M. E., 2008).

De este análisis surgió el modelo cualitativo de la Práctica Docente Centrada en la Planeación (PDCP) tiene como eje medular la planeación didáctica entorno a la cual se encuentran las acciones que el docente realiza en el proceso de enseñanza, la figura 3 muestra el modelo propuesto.

**Figura 3**

*Modelo cualitativo de la Práctica Docente Centrada en la Planeación (PDCP)*



Fuente: Elaboración propia

El modelo de PDCP es alimentado por elementos tangibles e intangibles y en mayor medida por la finalidad de la enseñanza. Así mismo tiene como productos a la impartición de clase, la conclusión de clase y la evaluación. Aunado a esto se presentan relaciones bidireccionales.

El modelo PDCP concibe al docente como un planificador de actividades, cuya planificación está basada en una serie de aspectos tangibles e intangibles que posteriormente condicionaran los aspectos como la impartición de clase, la conclusión de la misma y la evaluación de los aprendizajes.

## **Análisis cuantitativo**

El análisis cuantitativo de los datos tuvo como variable la práctica docente, los sujetos de investigación los docentes, la técnica la encuesta y el instrumento el cuestionario, el instrumento IDPD se validó a través de una consulta de expertos (Barraza,2007) y un análisis de consistencia interna con el estadístico  $r$  de Pearson, así mismo se realizó una prueba de confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach obteniendo .87, con lo que finalmente se obtuvo un instrumento de 8 dimensiones, 15 indicadores y 62 ítems con una escala tipo Likert de 4 opciones.

Tras la aplicación del IDPD se analizaron los datos a través de un análisis frecuencial, descriptivo, factorial y tablas cruzadas.

El análisis descriptivo por dimensión se muestra en la tabla 1, este análisis fue triangulado con la misma teoría utilizada en el análisis cualitativo.

**Tabla 1**

*Análisis descriptivo de los resultados*

<b>Dimensión</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Est.</b>
Planeación de clase	102	3.22	0.73
Evaluación	100	3.14	0.728
Impartición de clase	101	3.47	0.584
Enseñanza de contenidos	100	2.73	0.779
Finalidad de la enseñanza	101	3.34	0.652
Descripción del grupo	100	3.15	0.835
Reacción docente	101	2.9	0.821
Conclusión de clase	101	3.35	0.648

Este análisis sugiere que el comportamiento de la dimensión planeación didáctica concuerda con lo establecido en el modelo teórico planteado, es decir, el docente casi siempre realiza una planeación didáctica apoyándose en los diferentes aspectos definidos anteriormente, así mismo los ítems que presentaron una puntuación elevada explican y concuerdan con lo indicado por Sacristán y Pérez (1988), mismos que aseguran que la planeación es el factor primordial para la organización social y académica del aula.

Continuando con el análisis se realizó un análisis factorial que permitió la reducción de datos para encontrar grupos homogéneos de variables. Para la extracción de factores se utilizó el método de componentes principales (Fernández, 2011) y la determinación del número de factores se estimó en función de las dimensiones obtenidas en el análisis cualitativo previamente realizado, siendo ocho factores los seleccionados.

Para la interpretación de los factores se identificaron las variables cuyas correlaciones con el factor fueron las más elevadas, se nombró a cada factor en función de los ítems que lo conforman y se eliminaron las cargas factoriales bajas que en este caso fueron las menores a .4 en valor absoluto y se utilizó para la rotación de factores a través del método varimax este método de rotación minimiza el número de variables con cargas altas en un factor, mejorando así la interpretación. La medida de adecuación de la muestra KMO fue .556 el cual se considera aceptable y la varianza total explicada por los ocho componentes elegidos, misma que corresponde al 52.060%. Tras el análisis de cada componente y de los ítems que la conforman se procedió a nombrarlos, los ocho componentes son:

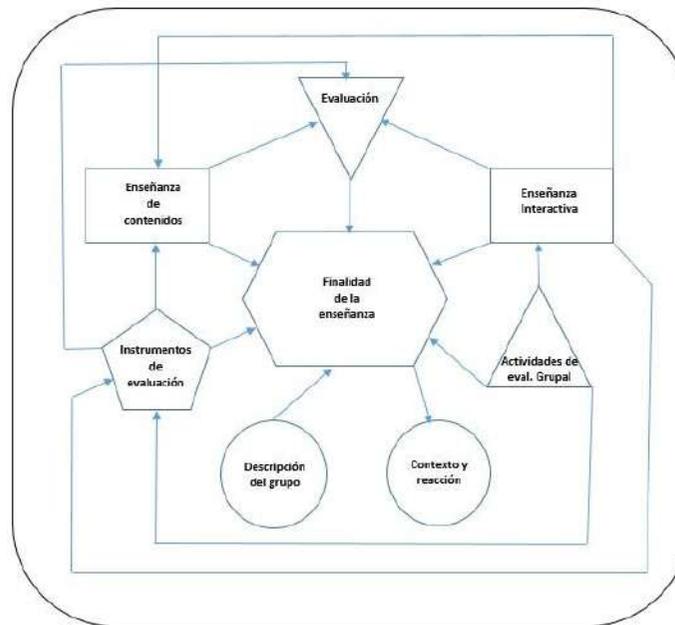
1. Contexto y reacción docente
2. Enseñanza interactiva
3. Evaluación
4. Finalidad de la enseñanza
5. Instrumentos de evaluación
6. Descripción del grupo
7. Enseñanza de contenidos
8. Actividades de evaluación grupal

Una vez con los ocho componentes establecidos es necesario explicar la relación que existe entre ellos, ya que los componentes son variables categóricas se utilizó el método estadístico de las tablas de contingencia a través del estadístico D de Somers, por medio de las cuales se realiza un análisis bivariado que en este caso serán dos componentes.

Tras analizar todos los posibles cruces se estableció un esquema que permite visualizar e interpretar las relaciones existentes entre los diversos componentes, la figura 4 muestra el modelo teórico de los 8 componentes.

## Figura 4

### Modelo teórico de la práctica docente



Fuente: Elaboración propia

El número de lados de cada figura representa las relaciones que tiene cada componente, (en el caso de los círculos estos solo presentan una sola relación), donde los vértices de las figuras son salidas de flechas que indican que la variable que está relacionada con alguna otra variables es independiente y de la misma forma cuando una flecha llega a algún lado de la figura representa que dentro de la relación esta variable es dependiente.

De esta forma, el modelo sugiere que el componente que tiene mayor número de relaciones es la denominada finalidad de la enseñanza, este componente se comporta como una variable dependiente para 6 componentes y como variable

independiente solo para un componente. Esto quiere decir que la finalidad que persigue el docente con los contenidos que enseñará dependen de la manera en la que percibe al grupo (descripción del grupo), de la forma de evaluar y los instrumentos que utilice para ello y de lo que acontece dentro del aula (enseñanza interactiva) y por otro lado, el contexto y reacción del grupo pasa a ser una variable dependiente de la finalidad de la enseñanza, es decir, la finalidad que tienen los contenidos que el docente imparte no dependen del contexto de la región ni de la forma en la que el grupo reaccione, esto último está totalmente en contra de lo establecido por el EBC.

### **Conclusiones**

De acuerdo a lo establecido por Creswell (2008) los resultados del método mixto deben interpretarse a través de la comparación de los descubrimientos obtenidos en el análisis cualitativo y cuantitativo y es posible dar mayor énfasis a algunas de las partes, de acuerdo a los objetivos de la presente investigación: se dio mayor peso al análisis cuantitativo.

Al realizar una comparación entre el modelo obtenido en el análisis cualitativo y el modelo teórico obtenido en el análisis cuantitativo se observan diferencias claras, si bien los dos modelos son presentados con una estructura circular y concéntrica a una de las variables ésta no es la misma para los dos modelos. En el modelo emergido desde el análisis cualitativo se establece como eje central la planeación, misma que tiene variables independientes y tres variables dependientes, mientras que en el modelo surgido del análisis cuantitativo el núcleo del modelo es la variable finalidad de la enseñanza misma que depende de seis de los componentes.

Dado el peso del análisis cuantitativo, podemos ver que la variable finalidad de la enseñanza aparece dentro de los dos modelos solo que en el cuantitativo éste tiene el papel central, pero el hecho de que en los dos modelos juegue un papel importante sugiere que la experiencia que tenga el docente dentro del área disciplinar donde se desempeñe es fundamental para su actuar. Así mismo dos componentes que dentro de los dos modelos no tienen un papel relevante son la descripción del grupo y el contexto de la región, esto sugiere que para el docente no es relevante lo que el estudiante o el mismo sientan a un nivel emocional.

Algo que es muy interesante es que al realizar análisis teórico en ambos modelos la teoría del Pensamiento y acción del profesor de Sacristán & Pérez (1988) explican el comportamiento de cada uno. En el análisis teórico de la parte cualitativa, el enfoque cognitivo de Clark y Elimore (como se citó en Pérez & Gimeno, 1988) explica a través de una sola de sus esferas la práctica docente, mientras que para el modelo cuantitativo se utilizan las dos esferas que componen el enfoque cognitivo, pudiésemos inferir entonces, que el modelo obtenido del análisis cuantitativo es más completo, engloba de forma más extensa la teoría en la que se respalda y por ende explica de mejor manera la práctica docente dentro de la UTD.

Derivado del análisis y hallazgos encontrados se sugiere como futuras investigaciones probar el modelo teórico de la práctica docente en contextos similares así como también investigar si este modelo tiene resultados favorables en los egresados de la UTD.

## **Referencias**

- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 5-14.
- Barraza, A. (17 de noviembre de 2016). Validación del proceso de medición realizado a partir de un instrumento de investigación. Durango, Durango, México.
- Bertely Busquets, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*.
- Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. *sidalc.net*, 117-131.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 7-36.
- Fernández, S. d. (2011). *Análisis Factorial*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Hérmendez, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- McDonall, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Paris: UNESCO.
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 37-63.
- Perrenoud. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio*, 223-229.

- Ramos, M. A. (2005). Uso metodológico de las tablas de contingencia en la ciencia política. *Espacios Públicos*, 60-84.
- Sacristán, J. G., & Pérez, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2004). Enseñar competencias comporta partir de situaciones y problemas reales. En A. Zabala, & L. Arnau, *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias* (págs. 1-9). Barcelona: Graó.

## **LA RELACIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

**JAIME RAMÍREZ CHÁVEZ**

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

### **Introducción**

El estrés en el docente o el síndrome de Burnout que literalmente significa – estar quemado- es un padecimiento muy común a nivel mundial, anteriormente este mal se hacía presente solamente, en apariencia, en el mundo de los negocios. Ahora se ha extendido al ámbito educativo con los actores de las instituciones de enseñanza siendo el motivo principal de los permisos y faltas al trabajo, los profesores aprovechan las vacaciones para descansar, relajarse y retomar energías para volver al trabajo. Se caracteriza principalmente por aparecer en profesiones en las que se tiene contacto con personas a las que se les ayuda ya sea enseñándolas o en el rubro de la salud.

Según el sitio web “*Educar Chile*”, las cifras son alarmantes a nivel global según reportan las estadísticas: nueve de cada diez licencias son otorgadas a profesores en España por enfermedad producto de conflictividad en su centro educativo; mientras que las recetas médicas en Chile por estrés son las más solicitadas.

El mismo sitio de internet asegura que, en la actualidad, la temática referente al cuidado de la salud entre profesores de diversos niveles escolares se ha vuelto cada vez más frecuente ya que sus manifestaciones se han hecho cada vez más notorias en su estado físico y en su rendimiento. En México ya se le ha ubicado como uno de los principales focos de estudio. Según la Organización

Mundial de la Salud, el incremento de padecimientos ha aumentado de manera alarmante y como ya se mencionó, el docente presenta un alto riesgo de contraer dicho síndrome por la naturaleza de su función, así como otros factores tales como: la carga de trabajo y la falta de tiempo, exigencias ergonómicas, falta de control y autonomía entre otros.

### **Marco teórico**

Argudín y Luna (2006) en “Libro para el profesor: desarrollo del pensamiento crítico” mencionan las estrategias cognitivas para generar el aprendizaje significativo. Afirma que el profesor debe encausar al estudiante mostrándole los métodos que mejor se le acoplen para el aprendizaje autónomo, al tiempo que el estudiante decide cuándo y por qué aplicarlas. De este modo, el estudiante estará aprendiendo a aprender, en otras palabras, estará conociendo el cómo aprender. Por ende, el estudiante desarrollará una conciencia propia y podrá adquirir el entendimiento de su propio proceso de aprendizaje el cual podrá modularlo para su autoevaluación.

Arís (2005) “El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y primaria en la zona de Vallés Occidental” busca justificar el burnout debido a que es una problemática actual cada vez más presente en la sociedad en general, pero más en específicos a los profesores, se centra en la dimensión social del tema y por el interés surgido de las propias vivencias en la docencia. El objetivo general es detectar la presencia del síndrome de burnout en los docentes de educación infantil y de educación primaria en la zona del Valles Occidental, para comprenderlo mejor y contribuir a la elaboración de propuestas preventivas. Se derivan los dos tipos fundamentales de diseño de la investigación, los diseños cuantitativos y los cualitativos.

Ayuso (2005) apoya lo expuesto por Westedt y Carrascosa (2010) coincidiendo sobre la dificultad de impartir clases en la actualidad, la carente disciplina de los estudiantes, el poco compromiso de los padres de familia, la falta de un grupo de profesorado de apoyo e incluso de la misma administración

educativa, la inadecuación de los horarios, las constantes bajas que se dan en los trabajadores por enfermedades mentales como la depresión y la ansiedad, las rutinas muchas de las veces sin sentido impuestas en los centros escolares la cuales no permiten el desarrollo profesional del individuo colocan al profesional en la enseñanza viviendo su trabajo de manera no positiva la cual afecta, en gran medida, en su desempeño en el aula y genera malos resultados. Travers y Cooper (1997) en su libro donde se aborda el estrés docente les atribuyen su aparición a los constantes cambios en las escuelas y la reestructuración de ellas a los que los que los encargados de la enseñanza se han visto envueltos en los últimos tiempos, desde el Currículum Nacional hasta la administración local, pasando por la retención del presupuesto y las evaluaciones al alumnado.

Se está de acuerdo con las autoras ya que más adelante hablan sobre la falta de orientación a los docentes en relación a los cambios tan repentinos los cuales se dan en un tiempo muy breve, los cuáles, tienen a los profesores trabajando a la deriva. No conforme con eso se les señala por no cumplir con los nuevos estatutos como se espera colocando al profesional frustrado, confundido y sin saber qué hacer en un deterioro de salud mental que, como consecuencia de la falta de claridad en su que-hacer diario. Según el aporte de (Solé y Coll 1993) mencionan que el aprendizaje significativo es un proceso individual de adquisición de las nuevas informaciones, ya que, se considera que en el aprendizaje significativo según Solé y Coll, será importante tomar en cuenta la multiplicidad de variables de cada individuo, un individuo único el cual presenta características y particularidades propias, aspectos como el contexto, cultura, valores, estructuras cognitivas fungirán como factores determinantes para lograr los aprendizajes significativos.

### **Justificación**

Se ha encontrado que el estrés laboral es mayormente padecido por profesionales que trabajan con material humano ya sea dentro de la enseñanza o en la salud. Yendo al primero, los profesionales de la enseñanza están expuestos constantemente al síndrome de Burnout, en los últimos años, el padecimiento ha ido ascendiendo de manera sorprendente y preocupante

consecuente de los constantes cambios y señalamientos del gobierno y sociedad respectivamente.

Se busca ayudar al docente para que mejore sus condiciones laborales, que traerá como consecuencia mejores resultados a nivel académico y administrativo. Lo que propiciará un bienestar necesario para cumplir satisfactoriamente con todas las exigencias requeridas demandadas por el sistema y el contexto escolar.

### **Preguntas generadoras**

¿Por qué con frecuencia se observa al docente carente de buen humor?

¿Cómo el estrés desencadena una serie de enfermedades en los profesores?

¿Cómo reaccionan los profesores a los señalamientos de los medios de comunicación, a las cuestiones de aprendizaje?

¿Habrá relación significativa del estrés en docente con los aprendizajes de los estudiantes?

### **Interrogante de investigación**

¿En qué medida se relaciona el estrés laboral del docente con el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación secundaria en la zona escolar No. 5 ubicada en la Ciudad de Lerdo Durango y la secundaria de Mapimí, Durango?

### **Objetivo general**

Mostrar con evidencia objetiva el nivel de relación que se muestra entre el estrés laboral del docente y el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación secundaria.

### **Objetivos específicos**

Reconocer cuáles son las características psicológicas y sociológicas de un docente estresado en el nivel de secundaria.

Identificar las características pragmáticas presenta el aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria.

Ex-plegar las características que tiene el estrés docente.

### **Método**

Esta investigación se ubica dentro del tipo no experimental, dado que no se tiene la intencionalidad de modificar la variable independiente para estudiar su relación con la variable dependiente, como tampoco se conforma ningún grupo de control básicamente se orienta a la observación de los fenómenos para describirlos y analizarlos. Desde la perspectiva de Hernández (2010) el tipo de diseño experimental puede ser por su duración o extensión temporal transeccional o longitudinal, esta investigación se ubica dentro del transeccional o transversal dado que la recolección de los datos se realiza en un solo momento, es decir, en un tiempo único y como ya se ha mencionado se describen las variables y se analiza su incidencia en un tiempo y lugar determinado. La presente investigación se ubica en la modalidad de descriptivo y correlacional, es descriptivo porque se busca establecer las características de las variables y establecer comparaciones entre estas, para mostrar inferencias sobre ello. Este estudio es correlacional porque se tiene la intencionalidad de mostrar y demostrar la relación que existe entre las variables de la interrogante de investigación. Ésta investigación es no experimental, transaccional con carácter descriptivo o correlacional.

### ***Técnicas e instrumentos de investigación***

Para Briones (2008) la encuesta consiste en la aplicación de un cuestionario a una cierta población o una muestra. En esta investigación se aplicará un cuestionario con preguntas nominales y ordinales.

### ***Población y muestra***

El universo de trabajo en esta investigación está constituido por ciento treinta y un profesores que laboran en tres instituciones educativas, la primera de ellas es la escuela secundaria “Ricardo Flores Magón”, la segunda es la escuela

secundaria “Rafael Ramírez Castañeda” y la tercera es la escuela secundaria “Senado de la República”, las primeras dos pertenecen a la misma zona escolar y la tercera al medio rural. Para el piloteo en la presente investigación se aplicó a quince docentes de la escuela secundaria “Rafael Ramírez Castañeda”, y los otros quince en la escuela “Senado de la República”, haciendo un total de 30 sujetos. Precizando que ya luego estos sujetos no fueron tomados en cuenta para la aplicación definitiva del instrumento.

Una vez validado el instrumento y en un momento posterior se aplicó al total de la población que fueron ochenta y seis sujetos de la escuela secundaria “Ricardo Flores Magón”, y así mismo, se aplicaron otros quince sujetos al total de la población de la escuela secundaria “Rafael Ramírez Castañeda”, por lo cual, no fue necesario el aplicar ninguna fórmula para obtener una muestra representativa, el criterio que se utilizó en su aplicación fue el criterio contra el azar, en donde todos los sujetos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados.

## **Resultados**

### ***Alpha de Cronbach***

El *alpha de cronbach* es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los *ítems*. Dicho modelo contribuye a mejorar la fiabilidad del instrumento de investigación aplicado mediante una evaluación de *ítems*, permitiendo eliminar alguno si éste así lo requiera. En la presente investigación el alpha fue de .96.

### ***Clúster análisis***

El entorno en el que labora el docente, es decir, las características culturales de los sujetos que rodean a la institución educativa, así como las diferentes maneras de pensar de sus estudiantes, influyen significativamente en la aparición de estrés docente.

El docente estresado contribuye a un clima tenso en el salón de clase, minimizando los aprendizajes significativos de sus estudiantes. La imposición

de actividades extra-clase por parte de la autoridad educativa, la presión por cumplir rigurosamente con el programa de la asignatura y aunado con la conducta poco deseable de sus estudiantes, son elementos que detonan el estrés docente. Al haber mínima disposición por parte del estudiante, se obstaculizan los aprendizajes significativos, al mismo tiempo que se contribuye a la generación de estrés docente. El diagrama se muestra en la sección de *figuras y tablas* con la nomenclatura de *Imagen 1. Clúster análisis*.

### ***Estadística descriptiva***

Las malas condiciones de infraestructura en las que se labora, así como la carente relación afectiva que llevan con sus colegas, estudiantes y personal administrativo generan estrés docente.

El profesor, cuando se encuentra obligado por la autoridad educativa a la obtención de buenos resultados académicos con su grupo, esto es el principal detonante para el estrés docente. Los maestros son indiferentes ante la medición de logros académicos, como la rendición de cuentas a la comunidad, por lo que no son generadores de estrés. Los sujetos de la presente investigación refieren poca importancia al cumplimiento burocrático - documentación- del que son objeto, así mismo, lo que se refiere al fortalecimiento de su práctica pedagógica.

### ***Correlación***

Se relaciona en un 0.35. Dicho procesamiento estadístico, el cual se hace en el paquete estadístico llamado *statistic*, expresa que, con la intencionalidad de tener un acercamiento objetivo al objeto de estudio y para que el investigador tenga la facultad de darle validez y confiabilidad al mismo, lo corre a 0.01 en el método *R Pearson*, en el cual el criterio contra el azar fue el seleccionado a aplicar, pues todas las variables tienen la misma oportunidad. La falta de información y claridad respecto a la nueva reforma educativa genera incertidumbre, que esta a su vez se convierte en estrés. El deterioro de la imagen del profesorado disminuye considerablemente el estado de ánimo de este, lo que dificulta los aprendizajes significativos. Existen factores externos

que contribuyen a que el docente se estrese, así como la dificultad observada en sus estudiantes para aprender, producto de las altas expectativas del docente hacia ellos. El autoconcepto del profesor, se relaciona significativamente con su preparación, es decir, con el nivel de estudios que alcanza como profesional de la educación.

### **Discusión**

La perspectiva que se tenía previa a la realización de la presente investigación, en relación al tema en cuestión -la medida en que se relaciona el estrés docente con el aprendizaje significativo de los estudiantes-, era la nueva reforma y sus nuevas exigencias como factor único de estrés entre los profesores. Es decir, la incertidumbre y la sensación de riesgo laboral que se tiene a raíz de ésta, de la nueva forma de trabajo la cual aún se desconoce, la inserción de nuevos requisitos administrativos y políticas de operación. La evaluación a los estudiantes, que si bien es cierto ya se aplicaban con anterioridad, la rendición de cuentas por parte de los docentes en relación a sus resultados toma una mayor relevancia que con anterioridad, lo que genera un realce en el señalamiento de la sociedad producto de la difusión de medios de comunicación.

### **Conclusiones**

Se tiene la facultad de darle respuesta a las preguntas de investigación, las cuales, fueron determinantes para marcar el rumbo que tendría ésta en los objetivos planteados al inicio.

#### **¿En qué medida se relaciona el estrés laboral del docente con el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación secundaria?**

Se relaciona en un 0.35, utilizando la correlación para darle respuesta a la pregunta. Dicho procesamiento estadístico, el cual se hace en el paquete estadístico llamado *statistic*, expresa que, con la intencionalidad de tener un acercamiento objetivo al objeto de estudio y para que el investigador tenga la facultad de darle validez y confiabilidad al mismo, lo corre a 0.01 en el método *R Pearson*, en el cual el criterio contra el azar fue el seleccionado a aplicar,

pues todas las variables tienen la misma oportunidad. En este criterio el punto de corte de acuerdo al  $R$  es 0.35 tomando a éste como la frontera.

### **¿Cuáles son las características psicológicas y sociológicas que identifican al docente estresado de educación secundaria?**

Para dar respuesta a tal pregunta se empleó la estadística descriptiva, la cual es un procesamiento estadístico que le permite al investigador comparar y descifrar los datos adquiridos mediante el instrumento de recopilación de datos, el cual adquiere con el objeto de presentar la información de manera objetiva mediante un análisis de estos -datos-. Los docentes estresados psicológicamente tienden a actuar aceleradamente, son incapaces de proporcionar respuestas prolongadas, responden rápidamente a los cuestionamientos y optan por elevar la voz permanentemente. En cuanto a lo sociológico, tienden al aislamiento, no se muestran de acuerdo con las propuestas provenientes de la parte directiva, sin embargo, las aceptan y tienden a la lastimar emocionalmente a sus estudiantes.

### **¿Qué características pragmáticas presenta el aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria?**

Además de vincular y utilizar los conocimientos previos para establecer contacto con los nuevos, los estudiantes son creativos, innovadores, dinámicos, auténticos, vinculan los aprendizajes significativos de una asignatura no sólo con el resto de éstas, sino también con su vida diaria. Es decir, los estudiantes emplean los conocimientos obtenidos en la escuela en su contexto, lo que los dota de habilidades para vivir en sociedad, a su vez lo faculta para ingresar a la vida laboral. De igual modo, el alumno que aprende significativamente cuenta con una auto-estima óptima, la cual le permite tener seguridad en sí mismo para realizar las conexiones cognitivas pertinentes. Por lo cual, cuenta con el apoyo de su familia, quien a su vez se involucra en la formación académica de su hijo. Para dar respuesta a esta pregunta se hizo uso del procesamiento estadístico *Clúster Análisis*, el cual que permite



Travers Cheryl J. Cooper Caryl L. (1997). El estrés de los profesores la presión en la actividad docente. 1ª Edición. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.-Prefacio-.

Coll Salvador, C. (1998). Significado y sentido en el aprendizaje escolar Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Infancia y aprendizaje: Journal for the study of the education an development, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126 N° 41, 1998:132.

Coll Salvador, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula. Editorial: GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona, España.

## **LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ACADÉMICOS DEL TIPO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**AUDELIA ROSALBA VIEYRA GARCÍA  
MAURO ALBA VÁZQUEZ**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de  
Guanajuato

### **Marco teórico**

En la educación superior se hace necesario que los docentes cursen una maestría profesionalizante o se establezcan cursos para que adquieran la competencia pedagógicas para que puedan desarrollar las habilidades profesionales para mejorar su práctica docente y esto les permitan en sus procesos de planificación promover la reflexión y generar investigación que pueda adecuarse a las exigencias del entorno y que sea pertinente, buscando que los docentes de educación superior adquieran las herramientas que les permita tener un impacto en su práctica docente.

Es necesario resaltar que para generar la reflexión no se requiere únicamente el conocimiento y reflexionar sobre la práctica docente, si bien es cierto que queremos contar con profesionales de la educación reflexivos, es menester conocer los escenarios sociopolíticos e ideológicos en los que se encuentra laborando, toda vez, que se requieren docentes comprometidos con su profesión y con el cambio en la escuela y la sociedad.

Debemos de entender por práctica reflexiva como aquella en la que el docente tome conciencia del contexto, con la finalidad de que la reflexión conduzca al

profesional de la educación a contar con mayor autonomía y conocimiento del entorno social y político en el cual se encuentra laborando.

De acuerdo con Sacristán (1998) la reflexión sobre las acciones opera principalmente antes o después de la acción, esto es reflexión pre actoral o pos actoral respectivamente, las posibilidades de la reflexión en el transcurso de la acción, como bien lo ha señalado Schön (1998) son pocas.

Por lo que es necesario generar docentes de educación superior reflexivos, lo que implica que debemos tomar en cuenta los problemas en los cuales se encuentran inmersos, como pueden ser el contexto, políticos, sociales e inclusive religiosos y que afecta o intervienen en la prestación del servicio educativo y sobre todo se debe de considerar su experiencia y la concepción que tiene respecto del ser docente.

Porlán y Rivera (1998) establecen que para penetrar en el conocimiento del docente, el cual contiene diversos sustratos que es necesario distinguir se requiere: 1) los saberes académicos que se refieren a los contenidos curriculares y de las ciencias de la educación; 2) los saberes basados en la experiencia, los cuales se adquieren a través de los años en la profesión docente. Es la cultura del sentido común, fuertemente arraigada a las prácticas colectivas, no siempre consistente ni suficientemente argumentado; 3) las rutinas y guiones de actuación, es decir, conjuntos de esquemas tácticos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula; éstos son inevitables, simplifican la toma de decisiones y disminuyen la ansiedad, es decir, proveen seguridad ontológica (Giddens 1998); y 4) las teorías implícitas que ayudan a entender la articulación entre el pensamiento y las acciones de los profesores.

El estudio de la reflexividad es importante, porque como docentes no debemos de generar en nuestro trabajo escolar una actitud rutinaria o realizar nuestra práctica docente de manera automatizada, es necesario que reflexionemos del por qué y para qué de las acciones que a diario instrumentamos en la escuela de manera consciente para que nuestro actuar se realice de manera razonada.

De conformidad con lo establecido por Habermas (Kemmis y McTaggart 1998 y Mardones 1997) la ciencia educativa crítica implica una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico, encaminada a la transformación de las prácticas docentes, las concepciones educativas y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso y, tal como enfatiza Gyroux, de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

Asimismo, toda práctica y acción educativa debe “ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de ser sujeto” (Freire, 1995), también podemos concluir que la reflexividad se enmarca en la intervención de la práctica docente establecida por Miguel Bazdresch y Alberto Minakata. Sin embargo la reflexividad tiene sus fundamentos basados en las ideas de Dewey, McLaren y Schön.

### **Planteamiento del problema**

Por lo anterior, me planteo la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación de la reflexividad con el desarrollo de las habilidades profesionales de la práctica de los académicos de educación superior que no cuentan con una formación docente o las competencias pedagógicas?

### **Objetivos**

Analizar la relación que tiene la reflexividad de la práctica docente con el desarrollo de las habilidades profesionales de los académicos que laboran en las instituciones de educación superior que no cuentan con una formación docente o competencias pedagógicas.

Valorar su nivel de pensamiento reflexivo a través de la descripción de sus prácticas, para presentar una propuesta metodológica que apoye en disminuir los problemas de la práctica reflexiva.

## **Método**

Para esta investigación se utilizará el enfoque cuantitativo porque su objeto sirve para conocer la relación que hay entre la reflexividad, la práctica docente y su relación con las habilidades profesionales de los estudiantes, así como valorar el nivel de pensamiento reflexivo a través de la descripción de sus prácticas con la finalidad de presentar una propuesta metodológica que apoye a disminuir los problemas de la práctica reflexiva. Así mismo, el estudio será del tipo transaccional o transversal porque la información correspondiente al estudio se obtendrá en un solo y determinado momento, para obtener la información de la variable independiente “Desarrollo de habilidades profesionales de la práctica docente”, mientras a la información de variable dependiente “Reflexividad” que corresponden al estudio de nueve docentes del tipo de educación superior que no son egresados de una institución formadora de docentes.

El trabajo de investigación que se efectuará será no experimental o también conocida como investigación Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurridos los hechos. De acuerdo con Kerlinger (1979) la investigación Ex Post Facto es un tipo de “... investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables,” (p.269). En la investigación Ex Post Facto los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Uno de los instrumentos que tradicionalmente se usan para levantar la investigación es la encuesta estadística estructurada y cuenta con un objetivo que es reflejar a través de una muestra estadística representativa la realidad de un campo de estudio.

Para el proceso de selección se tomará una muestra para el desarrollo de esta investigación, a través de un cuestionario que consta de veinte preguntas cerradas, a nueve docentes que laboran en una institución de educación

superior y que no cuentan con el antecedente académico de ser egresados de una institución formadora de docentes o con las competencias pedagógicas, tienen cinco opciones para contestar y las respuestas son: muy baja, baja, moderada, buena y alta.

Este cuestionario se realizará de manera anónima y no contendrá el nombre del docente que lo contestará.

La población con la que se realizará la investigación serán nueve docentes que no cuentan con una formación inicial de ser egresados de una institución formadora de docentes y se encuentran laborando en una institución de educación superior. El diseño del instrumento de investigación que se realizará será cerrado, debido a que se establecerá un cuestionario de manera breve, con veinte ítems específicos y delimitados con cinco alternativas de respuestas.

El diseño de investigación, de acuerdo con Kerlinger (1979) citado por (Rosado, 2010), es “el plan estructura y estrategia concebida para obtener respuestas a preguntas de investigación y control de la varianza”.

En primer lugar se diseñará una muestra para medir a quienes nos interesa investigar, para poder realizar la investigación con la mayor seguridad, debido a que se analizarán los ítems y se aplicará el cuestionario como una prueba piloto para validarla.

Con esta muestra, se verificará la fiabilidad de la escala y su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para todos los ítems. También se calculará el coeficiente de correlación entre cada ítem y el puntaje total del subconstructo.

Una vez diseñado el cuestionario, se procederá a una evaluación de las preguntas. Para lo anterior, se aplicará el cuestionario a una muestra de la población con el objeto de mejorar la validez del instrumento y se aplicará a docentes que compartían características con la población a estudiar que son aquellos que nos son egresados de una institución formadora de docentes. Con ello se busca someter a prueba no sólo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.

De esta manera, será posible generar un instrumento de medición propio que consta de veinte preguntas, destinadas a medir el proceso de reflexión de la práctica docente de los alumnos. Las hipótesis en el enfoque cuantitativo, se someten a prueba en la “realidad” aplicando un diseño de investigación, recolección de datos a través de uno o varios instrumentos de medición y analizando e interpretando esos datos. Y como señala Kerlinger (1979:35): “Las hipótesis construyen instrumentos muy poderosos para el avance del conocimiento, puesto que aunque sean formuladas por el hombre, pueden ser sometidas a prueba y demostrarse como probablemente correctas, sin que interfieran los valores y las creencias del individuo”.

La validez se refiere al instrumento para recolectar la información y mide lo que realmente se quiere medir. Un instrumento de recolección es válido cuando mide de alguna manera demostrable aquello que trata de medir, libre de distorsiones sistemáticas.

Para la realización del trabajo de investigación se utilizará la estadística descriptiva o deductiva para organizar, sumarizar y describir un conjunto de datos para que sus características se vuelvan evidentes.

Para lo cual, se utilizará la técnica de gráfica, en donde se hacen visibles los datos que representa, evidencia la relación que puede existir entre los datos que representa y sobre todo sistematiza y sintetiza los datos.

Se utilizarán gráficas de columnas y barras para comparar las dos variables. Así como histogramas con las variables continuas con gran cantidad de datos, agrupadas en intervalos iguales.

La interpretación de las gráficas estadísticas es muy útil, porque nos permite comprender la información estadística y poder llevar a cabo investigaciones que requieran interpretación de datos, también nos permite hacer inferencias.

Para la elaboración del reporte de resultados, se debe definir el tipo de reporte de resultados que se requiere elaborar, siendo necesario tener muy presente el por qué surgió la investigación, los usuarios, el contexto en el cual

se habrá de presentar. Dependiendo de lo anterior, se toma el acuerdo si el reporte será académico o no académico.

## **Resultados**

Es necesario que identifiquemos que entendemos por práctica docente y Fierro (1999:21) la define como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia así como los aspectos políticos-institucionales,…”

Se pretenden aplicar cuestionarios a los docentes del tipo de educación superior que no son egresados de una institución formadora de docentes o no cuentan con las competencias pedagógicas, para analizar si formulan, problematizan e identificar los elementos característicos de su práctica docente. Siendo aquí en donde se pudiera tener como un resultado preliminar si el docente propone realizar cambios y en que medida para poder lograrlo se encuentra adiestrado en la reflexión, en la acción y sobre la acción.

Se pretende constatar si los docentes en estudio al momento de realizar su planeación desarrollan y analizan detenidamente cómo van a abordar los contenidos y si efectivamente realizan una reflexión. Lo que genera una conciencia respecto de las actividades que se tienen que desarrollar con los alumnos y establecer cuál es la intencionalidad de esos contenidos y de qué forma en ese proceso enseñanza-aprendizaje van a poder lograr que los alumnos se encuentren inmersos y puedan asimilar esos contenidos y la utilidad que tendrán para su vida. Por lo anterior, comprender la reflexión es problemático.

Investigar con los docentes si consideran importante realizar con los alumnos investigación, si existe una preocupación por generar en el proceso enseñanza-aprendizaje un conocimiento de la realidad y que los aprendizajes adquiridos los puedan aplicar en su vida cotidiana, si realizan un proceso de planificación y toman en cuenta que los contenidos realmente sean aprendidos por los alumnos.

Asimismo, se pretende identificar si existe una preocupación por parte de los docentes por generar en los alumnos procesos de reflexión y sobre todo si existe el interés para que los alumnos comprendan los conocimientos adquiridos.

Conocer si en el momento de realizar su planificación consideran qué contenidos van a abordar con los alumnos y cuál es la intencionalidad con la finalidad de que no sólo lo comprendan, sino que se apropien de ellos.

### **Discusión**

Se ha mencionado que la educación básica es formativa y que la educación del tipo medio superior y superior es informativa, sin embargo, el docente de educación superior debe contar con la capacidad para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee y hacerlo comprensible para sus alumnos, debido a que aprende a enseñar a través del ensayo y error. Asimismo, existen muchos docentes del tipo de educación superior que no ha sido formado para enseñar y si el Sistema Educativo Nacional cuenta con instituciones formadoras de docentes para la educación básica, la pregunta que me hago es ¿por qué en la impartición de la educación superior los docentes no reciben una formación para que puedan adquirir las habilidades profesionales que les permitan desarrollar su práctica con mayores elementos teórico-metodológico?

Con la investigación se pretende conocer si los docentes que no tienen una formación en educación, promueven la reflexión con los alumnos en el nivel de educación superior, analizar si cuentan con las herramientas para generar la reflexión con la finalidad de conocer si los futuro profesionista en su trabajo diario promueven los procesos de reflexión para generar el cambio tecnológico que nuestro país requiere.

Los académicos del tipo de educación superior deben de generar la reflexión con sus alumnos como elemento fundamental para elevar la calidad de la educación y que sus alumnos aprendan a prender al generar espacios académicos en donde innoven y sean creativos. Lo anterior, considerando que

en el estado de Guanajuato se ha dado una importancia fundamental a la innovación, pero el cambio debe de comenzar en las prácticas docentes de los académicos para planificar acciones que repercutan en el proceso enseñanza aprendizaje.

Si pretendemos elevar el nivel educativo de los alumnos del tipo superior, se hace necesario que los docentes cursen un posgrado profesionalizantes que les permita adquirir las habilidades profesionales en su práctica docente para que en el momento de realizar su planificación promuevan procesos de reflexión con los alumnos y les permita tener un mejor desempeño laboral. Por lo anterior, la educación profesionalizante debe de entrar a las instituciones de educación superior.

Es necesario establecer que en la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, en su artículo 10, inciso a), señala que las instituciones de enseñanza superior deben de establecer políticas de formación del personal y medidas para la actualización y mejora de las competencias pedagógicas, mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje a fin de garantizar entre otros la excelencia de la investigación y la enseñanza.

## **Referencias**

Bazdresch, M. (1992). *La transformación de la práctica educativa y el cambio social*. Tlaquepaque, Jalisco: En Revista Renglones, Año 12, número 34.

Bazdresch, M. (2000<sup>a</sup>). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, Jalisco: Colección Educar, Secretaría de Educación Jalisco.

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (1998), UNESCO.

Freire, Paulo (1995). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Alianza Editores.

Giddens, A, (1998). *Sociología*. España: Editorial Alianza.

- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Fierro, Cecilia, Bootoul Bertha y Rosas Lesvia (1999). *Transformar la práctica docente*. México: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- Ponce, G. V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudios de Caso*. México: Editorial Amateditorial.
- PORLAN, A. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta en el área de ciencias*. España: Editorial Diada, colección Investigación y enseñanza, serie Fundamentos.
- Rosado, M.A. (2010). *Metodología de investigación y evaluación*. México: Editorial Trillas.
- Sacristán, G.J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Editorial Morata.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúa*. Barcelona: Temas de educación Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.

# **SEGUIMIENTO A EGRESADOS DE TELESECUNDARIA, ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS COMO ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE SILAO**

**MARTÍN ARAM OMAR GUERRERO CALDERÓN**  
Universidad de Guanajuato

## **Introducción**

La Escuela de Nivel Medio Superior de Silao (ENMSS), es una de las 11 preparatorias oficiales que tiene la Universidad de Guanajuato por todo el estado, abrió sus puertas por primera vez en 1975, convirtiéndose en la única opción en el municipio para cursar estudios de bachiller; aún con el paso de los años y la llegada de diversas modalidades, permanece como una de las primeras opciones para cursar el nivel medio superior en aquellos estudiantes que pretenden estudiar una carrera universitaria, incrementando año con año el número de aspirantes (700 para el 2017) que pretenden ingresar a sus aulas. El municipio cuenta en la mancha urbana (cabecera municipal) con 2 secundarias federales en ambos turnos, dos secundarias estatales, 4 secundarias particulares afiliadas al estado, una nocturna y 5 telesecundarias; sin embargo el municipio cuenta una secundaria técnica, y 35 telesecundarias distribuidas en distintas comunidades.

Son población que demandan el proceso de admisión que inicia comúnmente en el mes de marzo, estudiantes provenientes de las distintas instituciones, históricamente secundarias como la Federal #1, actualmente la Federal #2, las

2 Secundarias Miguel Hidalgo y Costilla, así como la Secundaria Técnica han aportado a la ENMSS una gran cantidad de estudiantes en su matrícula, no obstante, con el paso de los años el porcentaje de Estudiantes proveniente de algunas de las 40 telesecundarias del municipio ha crecido con el paso de los años, alcanzando un 30 de los 240 alumnos aceptados por año, en quienes se ha detectado elementos comunes en cuanto al proceso de adaptación a la institución, y que difieren de aquellos formados en secundarias generales. Finalmente Telesecundaria es una modalidad que nació con la finalidad de brindar educación a las comunidades rurales y marginadas. Con un modelo propio y que difiere de los demás a pesar de seguir planes y programas nacionales.

### **Problemática**

En la categoría de obligatoriedad asignada a la Educación Media Superior se encuentra el origen de la problemática a abordar. Es común para los bachilleratos propedéuticos su relación con la Educación Superior, sin embargo pareciera se olvida la relación anterior, pues los resultados de los estudiantes (a pesar de haber pasado por el filtro del examen de admisión) quedan supeditados al conjunto de competencias desarrollados en su formación anterior, particularmente en Secundaria y que está ligada a los indicadores de reprobación de la ENMSS.

En conteo con alumnos de 6ª inscripción durante el semestre enero - junio de la Generación 2013 – 2016 divididos en cuatro grupos con un total de 122 estudiantes, cerca del 15% eran egresados de Telesecundaria, solo la mitad de ellos pudo terminar la prepa en junio o diciembre del año pasado. Es decir, tan solo 9 estudiantes que realizaron sus estudios de secundaria en una institución de este tipo pudieron terminar la preparatoria entre el 6º y 7º semestre. No obstante, la presente investigación se plantea la pregunta en el sentido de reconocer la voz del estudiante, su percepción, las dificultades que tiene y de qué manera las enfrenta a fin de adaptarse al nuevo nivel de estudios, con todos los cambios que implica particularmente para quienes fueron formados en un sistema monodocente: ¿Cuáles son los retos, fortalezas y debilidades de

los egresados de Telesecundaria al convertirse en estudiantes de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao?

### **Marco referencial**

La mayoría de las investigaciones realizadas están dirigidas del paso del nivel medio superior al superior, o en su defecto, de éste a la vida laboral; mas para tener una visión general de procesos que de alguna forma puedan vincularse con éste, hago referencia a tres artículos.

Graciela Messina (2013) en su Jóvenes egresados de la secundaria técnica. Un estudio de trayectorias, hace un seguimiento a jóvenes de entre 17 y 28 años que pasaron por las aulas de dicha institución, con la finalidad de identificar la contribución de ésta al proyecto de vida de los jóvenes ubicados en un contexto social marcado por la falta de recursos económicos, entendiendo la trayectoria, como un tránsito, realiza un estudio de tipo cualitativo, donde reconstruye la etapa de vida del estudiante desde que deja la escuela hasta el momento que realiza la entrevista. Encontrando que las reformas posteriores al 2006 desvanecieron la esencia de la visión técnica en la educación básica.

En estudio reciente María Morales (2015) realiza un estudio titulado: *El logro de las metas y la consolidación de los proyectos de vida de los y las jóvenes egresados/as de la Telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla*; retoma la idea de trayectorias, desde la visión familiar y escolar. Ella parte del supuesto de generar una formación fuertemente intelectual, aunada a la promoción de interacciones positivas, mismas que permiten el fortalecimiento de ciertas habilidades para la convivencia social, como el trabajo colaborativo. El trabajo le permite reconocer fortalezas de la institución educativa cuando abona al éxito en el caso de estudiantes que continúan con su formación académica y debilidades en el caso de quien no continúa, sin embargo liga estas acciones con los proyectos de vida de los entrevistados.

En 2008 Susana Guzmán, Mónica Febles, Alejandro Corredera entre otros realizan un *Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su*

*desarrollo*, en el plantean una metodología clara para el diseño, desarrollo y aplicación en este tipo de casos. Centrado en estudiantes que recién terminan la licenciatura, los procesos de contratación, mercado y ejercicio laboral, así como el trabajo directo con empleadores como consumidores del currículum. En cambio, respecto a las investigaciones anteriores, explícita los objetivos de este tipo de trabajos, atendiendo a que la información debe ser empleada por la institución para integrarlos en las propuestas curriculares y sirvan en general a profesores y estudiantes. Uno de los elementos a retomar de este estudio es que permite conocer la perspectiva del propio egresado lo que es vital para entender cómo viven el cambio de la vida estudiantil a la vida laboral.

Tres aspectos, se retoman de estas investigaciones:

Situarla en el paradigma cualitativo permite tener un acercamiento a las perspectivas, fundamental para entender el proceso de cambio por el cual transitan los estudiantes.

Las entrevistas con estudiantes como herramientas para obtener información, en este caso particular, no estarían situadas al plan de vida, y la finalidad más allá de reconocer los problemas que los alumnos recién ingresados a bachillerato viven, es cómo los afrontan, y que esto sirva de pretexto para crear un vínculo en la educación obligatoria.

Será necesario crea tres etapas, identificar a los egresados, conocerlos y realizar el seguimiento.

### **Proceso**

La investigación se centró en dos momentos, conocimiento y acercamiento a los estudiantes, para tener la posibilidad de generar un seguimiento con objetivos distintos para los próximos ciclos. Para el primero de ellos se construyó un instrumento (encuesta) que permitió reconocer a los 33 estudiantes de la generación 2016 – 2019 que actualmente cursan el nivel medio superior y que son egresados Telesecundaria, de los cuales 15 son mujeres y 18 son hombres; promedian en conjunto una calificación 8.6 obtenida en sus estudios secundarios. Coincidiendo que al segundo semestre, se

convierten en riesgo materias como biología, álgebra, inglés y Tic's. 29 de ellos aseguran elegir la ENMS por su calidad académica, 10 de ellos ven en lo económico la principal dificultad, la misma cantidad perciben en el traslado de su comunidad a la cabecera municipal una limitante y 8 de ellos un factor de riesgo.

En un segundo momento para el acercamiento, se trabajó la entrevista desde la perspectiva de las representaciones sociales como medio para explorar sus concepciones en torno al proceso de adaptación a la preparatoria, conocer de su propia voz las deficiencias, fortalezas y construir con ellos las áreas de oportunidad para asumir retos, mientras se analiza de paso su apego e identidad con la ENMSS. De manera más detallada para el uso de la entrevista, se realizará en primera instancia una descripción del problema para ir formando categorías que permitan emplear las Representaciones Sociales como metodología.

En letras de Olivia Mireles y Yazmín Cuevas (2006) "Las representaciones sociales determinan o modifica la toma de postura ante un objeto, persona o hecho dado que se encuentran íntimamente ligadas a las relaciones y a la organización de procesos sociales". Finalmente los estudiantes son capaces de construir de manera individual categorías sobre las que van fincando su propia visión, respecto a las dificultades que presentan. Si tal como lo entiende Moscovici (Citado en Mireles y Cuevas, 2006) "las representaciones sociales son una preparación para la acción". De qué manera los estudiantes entienden, asumen y actúan en este momento de adaptación. La elaboración de categorías, la aplicación de entrevistas así como el análisis de las mismas se convirtieron en la medula de análisis.

## **Resultados**

Tres son los retos que plantea la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cobertura, calidad y equidad, para todos los subsistemas del país; por calidad entiende la pertinencia, es decir que los aprendizajes sean significativos, pero también que el alumno permanezca en la escuela, en ese afán por contrarrestar la deserción, la reprobación y el rezago educativo. En

este sentido hablar de calidad educativa implica generar los espacios propicios no sólo para el logro de los aprendizajes, también para el desarrollo de los estudiantes:

Al terminar la secundaria, los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio. Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes, puede contribuir a cambiar este panorama. (SEMS, 2008, pág. 12)

Visión congruente con el principio de equidad latente en el mismo documento, que pretende abrir posibilidades de ingreso a todos los estudiantes de secundaria, dando como resultado la cobertura, buscando el desarrollo de los jóvenes como personas y actores de la sociedad. Es un elemento sustancial en las oportunidades de ingreso a la educación superior y al mundo laboral.

Atando cabos, la Propuesta curricular para la educación obligatoria (2016, pág. 249) prevé la necesidad de “alinear sus propósitos y acciones hacia el logro de un perfil de egreso, cuyos rasgos están definidos por una serie de competencias. Es relevante actualizar el currículo para orientarlo cada vez más hacia el aprendizaje.” Esto significa generar un perfil de egreso que permita crear un puente entre la Educación Básica con la Educación Media Superior, lo que permite situar el análisis en los procesos de adaptación de los egresados del Educación Básica al Nivel Medio Superior y las dificultades que este proceso conlleva, con los siguientes elementos:

Retomar la tutoría como encargada del proceso de adaptación.

Una de las grandes bondades encontradas por los estudiantes en torno a la Telesecundaria es el trabajo con un profesor a quien conocen y les conocen, la integración durante el ciclo escolar corresponde al profesor creando un lazo de convivencia entre ellos. En el Nivel medio superior no existe quien supla la visión de un solo profesor, y retomando la función de la tutoría como un

seguimiento a los procesos académicos, consideran es tarea del tutor de grupo crear lazos emocionales y de apoyo al estudiante.

Existen varias dificultades, entre ellas, un maestro por asignatura, los criterios de evaluación, el nivel de competencia entre alumnos.

Para los estudiantes egresados de dicha modalidad, tener un profesor por asignatura representa varios retos, desde acostumbrarse a diversas formas de enseñanza, estilos de autoridad, hasta diversos criterios de evaluación, sin embargo descubrir sus deficiencias en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades frente a compañeros cuya formación fue en un centro diferente, les significa cuestionarse sobre su propio ser, por lo que afecta el autoconcepto.

Asignaturas que se convierten en área de oportunidad como Inglés, Matemáticas, Biología para los primeros semestres, no se profundizaron en secundaria.

El modelo educativo de telesecundaria prevé un sinnúmero de recursos y materiales de apoyo a la enseñanza, sin embargo al no existir señal o internet (e incluso servicios básicos como luz eléctrica) el libro del alumno se convierte casi en el único medio en el que el profesor puede apoyarse para trabajar. Aunado a que el profesor de telesecundaria, en su mayoría egresado de normal superior, suele tener formación en un área particular de conocimiento, de tal modo que el estudiante concibe que sus virtudes son consecuencia de la fortalezas de los profesores y las debilidades de éste son su herencia, generando así, aspectos comunes que son entendidos como áreas de oportunidad por el propio adolescente entre ellos el área de Ciencias, el desarrollo del pensamiento matemático y principalmente Inglés.

Acostumbrarse a la libertad de la institución.

Se reconoce la Telesecundaria como una escuela pequeña, donde el egresado se sentía cobijado y cuidado. Al enfrentar una institución con mayor matrícula, las libertades crecen y para quien se sentía auditado, el exceso de libertad puede convertirse en un factor de riesgo.

Factores económicos, el acceso a la escuela y el dejar la comunidad.

Para el 33% de los estudiantes dejar la comunidad implica un riesgo, pues se trata de la primera vez que se sale continuamente de la comunidad con sus implicaciones, levantarse muy temprano, regresar hasta muy tarde, pagar pasajes e incluso alimentación, por ello no sorprende que el 30% perciban la economía como un factor que puede limitar culminar sus estudios de bachillerato.

### **Conclusiones**

El trabajo realizado en telesecundaria es guiado siempre por el docente, dando algunos espacios de autonomía, permitiendo al alumno construir su conocimiento e incluso una construcción social del mismo siempre de la guía del profesor. Los materiales de trabajo son continuos, un conjunto de libros que presentan una metodología de trabajo muy orientada y el uso de otros recursos comunes en las escuelas, televisión, mediatecas, entre otros materiales de apoyo. La mayoría de ellos, estudian en sus comunidades, acentuando algunos usos y costumbres, ingresar a la ENMS les obliga a salir de su zona de confort.

Además de la cercanía que permite el hecho de trabajar toda la jornada durante un año con un solo profesor, empero, cabe mencionar que los profesores de telesecundaria en su mayoría tienen formación especial, es decir, en Español, Matemáticas o Inglés, lo cual significa que un profesor especialista en la enseñanza del Español, cubre toda la currícula, con los riesgos y limitaciones que esto implica. Si bien se ha hecho hincapié en el trabajo en Español y Matemáticas, se reconoce las limitaciones en Inglés o las Ciencias. El presente trabajo intenta describir de qué forma estos elementos se ven presente en el joven ya inscrito en el bachillerato de la Universidad de Guanajuato.

### **Referencias**

Álvarez, G., & Cuamatzin, F. (2015). EL MODELO PEDAGÓGICO DE TELESECUNDARIA EN MÉXICO. Obtenido de COMIE:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178744477.pdf>

Guzmán, S., Febles, M., Corredera, A., Flores, P., Tuyub, A., & Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31.

Messina, G. (2013). Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 46-64.

Mireles, O., & Cuevas, Y. (24 de Septiembre de 2006). Teoría y metodología de las representaciones sociales para el estudio de las universidades. Recuperado el 25 de Julio de 2015, de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376666>

Morales, M. (2015). El logro de las metas y la consolidación de los proyectos de vida de los y las jóvenes egresados/as de la Telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *Bajo el Volcán*, 15(22), 179-208.

SEMS. (2008). REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (Primera ed.). México : SEMS/SEP.

SEP. (2011). Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria. México: SEP.

SEP. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativo. México: MAG Edición en impresos y digitales, S.C.

SEP. (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Ciudad de México: SEP.

## **LA CREATIVIDAD EN PERSONAS DE LA TERCERA EDAD**

**REINA CAROLINA BAEZA LIZAMA  
RAFAEL SUMOZAS GARCÍA-PARDO**  
Universidad Autónoma de Yucatán

La presente investigación aborda el tema del desarrollo de la creatividad y en específico de la creatividad gráfica, mediante el uso de las artes plásticas como principal herramienta para generar estrategias para su desarrollo y que a su vez posibiliten otras herramientas para la adaptación social de los adultos mayores.

La tercera edad representa un grupo generacional que se encuentra en incremento, por lo que debiera ser uno de los puntos a tratar en las agendas gubernamentales, así como en las políticas públicas referentes al desarrollo humano. Sin embargo, en nuestro país, no se ha atendido a este grupo de una manera adecuada, convirtiéndolo en un grupo vulnerable más; ejemplo de ello es que no todos cuentan con una pensión universal, lo cual dificulta que este grupo tenga acceso a mejores condiciones de vida, tanto socioeconómica como de salud pública.

En definitiva la tercera edad no solo se encuentra limitada en cuanto las opciones de desarrollo social que se les ofrece, sino que, sus restrictivas de desarrollo se encuentran en ámbitos básicos como la salud, seguridad económica, ámbitos de dispersión, etc.

Con base a Villagómez y Vera (2014, p. 16) “el envejecimiento de la población mexicana demanda con urgencia mayor atención gubernamental, familiar y comunitaria para proporcionar cobertura suficiente a la gente mayor”. Sin embargo, es evidente que el desarrollo de políticas públicas y programas de protección social se enfocan en otros grupos, dejando de lado, las necesidades que este grupo particular presenta.

De acuerdo con Rodríguez (2011) en los últimos años, las personas mayores se han convertido en una población vulnerable debido a una serie de afecciones que las influye a nivel individual y social, en la salud física y mental. Toda la problemática gira en torno a la aparición de enfermedades crónicas no trasmisibles, que está agravada por la calidad de la prestación de los servicios de salud y por la disminución de la participación en un rol social y económico.

Es por ello que resulta, imprescindible atender a este grupo, haciendo énfasis no solo en la cobertura de necesidades de seguridad económica y social, sino también dotando de espacios y actividades propias para el fomento de sus habilidades y destrezas. Puesto que el empleo del tiempo libre en este periodo de vida, provee herramientas para la prevención del deterioro físico, cognitivo y socioemocional.

El desarrollo de la creatividad en la vida cotidiana de los mayores, tanto de forma activa como pasiva, funge como un enlace para mantenerles en contacto con el entorno y conservar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Diversos estudios (Urban, Yuni, Tarditti, 2002; Martín, 2003; Carrascal y Solera, 2014; Acosta, Vales, Palacio, 2015; citados en Triadó y Villar, 2006) se han enfocado en los beneficios que el empleo del tiempo libre y estrategias de esparcimiento producen en las personas de la tercera edad; como tal la creatividad puede ejercer el desarrollo de otras potencialidades de la personalidad, psicocognitivas y conductuales que favorezcan el pleno desarrollo humano hacia un envejecimiento “normal” y con ello evitar el desarrollo de algunas afecciones patológicas.

Por todo lo anterior resulta indispensable la creación de estrategias y espacios que posibiliten el desarrollo humano integral, en dicho sector vulnerable; que en

aras de la igualdad se promuevan discursos y espacios inclusivos y se visibilicen las necesidades propias de este nicho. Una de dichas estrategias en específico, resulta ser la creatividad, dado que ésta por sus mismas características posibilita que las personas desarrollen otras características de la personalidad, habilidades, destrezas manuales y motrices, así como la apertura hacia nuevas ideas y el fomento de valores que a su vez contribuye a generar una mejor calidad de vida e inclusión social.

Día a día se hace más evidente la necesidad de poseer la actividad creativa, ya que quien la posee, presenta a su vez un carácter transformador, “la persona creadora, se nutre del medio, toma información de éste, la reorganiza la adecua a su situación particular, logrando así una transformación novedosa” (Villegas, 2008, p. 71). Si bien la actividad creativa es un potencial humano inherente, y que por ende todos poseen, resulta, de igual manera evidente, la parte subjetiva que involucra este proceso, dado que es la misma persona quien efectúa los cambios, modificaciones y transformaciones, depende de su intelecto, de sus experiencias y de su formación, la forma particular en la que habrá de desarrollar dicha actividad.

Por todo lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo favorecer el desarrollo de la creatividad gráfica en personas de la tercera edad de entre 60 y 80 años de edad, pertenecientes a los albergues fundación “La Felicidad Comienza A.C.” y “Renacer”, localizados en el poniente de la ciudad de Mérida durante el periodo de septiembre de 2017 a enero de 2018?

### **Objetivo general**

Comprobar que la aplicación del taller “Re-crearte” favorece el desarrollo de la creatividad gráfica en las personas de la tercera edad, de entre 60 y 80 años, pertenecientes a un Centro de Atención al Adulto Mayor localizado en el poniente de la ciudad de Mérida, Yucatán.

### **Definición de términos claves**

Creatividad gráfica: Capacidad de plasmar mediante dibujos, formas y texturas. Además, contempla la capacidad de plasmar mediante dibujos una gran

variedad de objetos, ideas y conceptos. Que a pesar de ser sólo una de las diferentes formas de expresión de la capacidad creadora, mantiene su calidad representacional y simbólica del pensamiento de un individuo (Duarte, 2004; Huerta y Rodríguez, 2006).

Artes gráficas: artes en las que predomina el componente visual que derivan de la escritura o imprenta (Real Academia Española, 2014).

Tercera edad: periodo del ciclo evolutivo que inicia a partir de los 60 años y se prolonga hasta el fallecimiento del sujeto (Saez Narro, et al., 1993).

### **Revisión de la literatura**

De acuerdo con la revisión histórica y conceptual realizada por Fernández y Peralta (1998); Amabile (2012), Pardo et al. (2011), y el análisis efectuado a partir de éstas, se tiene que los primeros estudios referentes a la creatividad surgen a finales de la década de los 50's, como tal, su desarrollo ha atravesado por cuatro etapas: 1. La persona creativa, donde las investigaciones buscaban la identificación de las características de la personalidad que aquellos creativos, los indicadores y el desarrollo de los primeros test e instrumentos de medición referentes al tema; 2. El proceso creativo, centrado en identificar los principales pasos y estrategias para su desarrollo; 3. Los productos creativos, donde se analizan sus características y los indicadores presentes en éstos; y por último, 4. Los factores ambientales o situacionales, donde se analizan cuáles coadyuvan a que el proceso creativo tenga lugar y aquellos que lo inhiben o limitan.

La creatividad gráfica puede ser definida a través de sus dimensiones e indicadores como la habilidad de representar mediante dibujos diversas soluciones a problemas; capacidad para completar, crear y derivar dibujos a partir de trazos y formas; para convertirlos en uno nuevo.

Este tipo de creatividad implica a su vez, la destreza de otorgar detalles y características poco comunes a los elementos elaborados; algunos ejemplos de éstos son: uso de sombras, colores, volumen, rotación, expansividad, conexión de varias figuras, entre otros.

Quienes poseen este tipo de creatividad no se limitan a plasmar la realidad o reproducirla, sino que buscan generar su propia interpretación y expresarla empleando recursos de su experiencia (Arango, 2012).

Existen múltiples definiciones y perspectivas desde las cuales se ha buscado otorgar una definición puntual al proceso de envejecimiento. Entre algunas de las principales se encuentran aquellas que han surgido desde el ámbito de la medicina, que describen dicho proceso como una serie de cambios físicos y psicológicos que se producen en el desarrollo del ciclo vital, en éste se plantean dos tipos principales de cambios, los normativos y no normativos; siendo los primeros, aquellos que ocurren de manera habitual en un periodo de tiempo similar; y los no normativos aquellos por los que solo algunos pasan o un suceso por el que todos atraviesan pero en un momento (tiempo, edad) poco habitual (Stuart-Hamilton, 2002; Piaget, citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

### **Metodología**

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, con un diseño cuasi experimental con un grupo de control y un grupo experimental, considerando a su vez, una medición preliminar (preprueba) de la creatividad gráfica a través de la hoja de estímulo del test The Torrance Figural Test of Creative Thinking (Torrance, 1993), una intervención de 14 módulos mediante la implementación de un taller de artes gráficas, y una posterior (posprueba) medición de la creatividad a través de la administración de la hoja de estímulo de Torrance.

Para la valoración de los productos gráficos obtenidos tanto en la preprueba como en la posprueba fue empleada la Escala de Valoración de la Creatividad, misma que se encuentra constituida por 25 ítems alusivos a cada una de las dimensiones constituyentes de la creatividad gráfica (fluidez, originalidad, flexibilidad, elaboración y la calidad estética), pudiendo obtener por cada uno de los aspectos 3 puntos como máximo, y como mínimo un punto.

## **Resultados parciales o esperados**

Para determinar los resultados de los productos gráficos mediante la escala de valoración de la creatividad se requirió del uso de pruebas no paramétricas, obteniendo a partir de la prueba de Wilcoxon un valor de  $Z$   $-0.412$ , lo que indica un cambio entre la preprueba y la posprueba. Asimismo, se realizó la prueba de  $U$  de Mann de Whitney en la que se corroboró que el cambio favorable pertenece al grupo experimental, lo que indica que el taller posibilitó en este grupo el desarrollo de habilidades creativas gráficas.

Con respecto a otros resultados derivados del análisis de los productos se tiene que existen cambios en cuanto la ejecución técnica, mejora psicomotriz gráfica, uso y combinación de colores, así como la calidad estética y compositiva.

Aunado a ello, y a partir de diversos comentarios realizados en las sesiones se tiene que los participantes identificaron mejoras en cuanto a las cualidades técnicas del desarrollo de los productos, en cuanto a la socialización y expresión de ideas, emociones y sentimientos, así como un cambio en cuanto la autopercepción y la autoeficiencia, ya que al comparar sus productos aludieron a que desconocían sus habilidades y lo que podían llegar a hacer; lo que refiere a las barreras perceptuales que se tiene y funcionan como obstáculos para el desarrollo y emprendimiento de nuevas actividades.

## **Conclusiones preliminares**

Con base en los resultados obtenidos se puede concluir que existen algunas carencias formativas y de desarrollo en cuanto actividades relativas a las artes, ya que la mayor parte de las opciones formativas y recreativas dentro de la institución refieren a áreas deportivas o de expresión corporal gruesa, como la danza, yoga, capoeira, entre otras. Sin embargo, estimular y realizar diversos tipos de actividades, contribuye a la mejora de diversas habilidades psicocognitivas de orden superior.

Las artes como tal representan no solo una posibilidad para el desarrollo de habilidades artísticas, sino que de igual forma contribuyen tanto a la evolución y mejora de habilidades más básicas como las psicomotrices finas, como

también contribuyen al desarrollo de otras habilidades superiores como lo es la creatividad, gráfica, ideológica y visual, así como otra posibilidad y medio para la expresión de emociones, ideas y pensamientos. Las artes brindan oportunidades desarrollo en múltiples áreas que pueden ser traspolados a otros ámbitos de la vida diaria. Inclusive llegando a ser un aliciente económico al vender los productos (obras generadas) con ello contribuyendo a la calidad de vida de este grupo de personas.

Es necesario reconocer que la tercera edad como tal no es más que otra etapa dentro del ciclo vital, con características muy propias como en cada periodo de vida; si bien existen dentro de la misma cambios que pudiesen percibirse como negativos al representar una disminución en algunas de las funciones orgánicas, estos no representan como tal una limitante para el desarrollo del potencial humano en múltiples áreas, sino que como tal, debieran representar un reto hacia el cambio de perspectiva, una readaptación y volver a conocerse, ya que en algunas ocasiones solo se requiere realizar adaptaciones a la implementación o al desarrollo de las actividades, otorgar alguna ayuda adicional o facilitar nuevas estrategias para el desarrollo de una misma actividad para que se puedan obtener los resultados esperados.

## **Referencias**

- Amabile, T. (2012). Componential Theory of Creativity. Encyclopedia of Management Theory. EEUUA: Harvard. [Fecha de consulta: 03 de enero de 2016]. Disponible en red desde: <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Arango, V. (2012). Creatividad gráfica y caligrafía expresiva, una experiencia de formación. Recuperado de [repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3122/.../372634A662.pdf](http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3122/.../372634A662.pdf)
- Duarte, E. (2004). Modelo para la Estimulación del Potencial Creativo. Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. México: Manual Moderno. [Fecha de consulta: 07 de febrero de 2016]. Disponible en red desde:

[http://www.psicologia.uady.mx/documentos/publicaciones\\_libros/MODELO\\_PARA\\_LAESTIMULACION.pdf](http://www.psicologia.uady.mx/documentos/publicaciones_libros/MODELO_PARA_LAESTIMULACION.pdf)

Fernández, L. y Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 67-85. Dialnet. Recuperado de: [file:///C:/Users/carol/Downloads/Dialnet-EstudioDeTresModelosDeCreatividad-2476208%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carol/Downloads/Dialnet-EstudioDeTresModelosDeCreatividad-2476208%20(1).pdf)

Huerta, J. y Rodríguez, G. (2006). *Creatividad. Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson. Disponible en red desde: <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/UnEmpresarioO/04-o.pdf>

Papalia, E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo Humano*. Colombia: McGraw – Hill.

Pardo, A., Zagalaz, M., Almazán, L. & Javier Chacón. (2011). *Revista iberoamericana de educación [en línea]*. “Diagnóstico del potencial creativo de los estudiantes de profesorado en un instituto de educación superior de Mendoza, Argentina”. [Fecha de consulta: 07 de septiembre de 2015] Disponible en: < <http://www.rieoei.org/expe/3915Pardo.pdf> >

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. España: Espasa

Rodríguez, K. (2011). *Vejez y envejecimiento*, Escuela de Medicina y Ciencias de la salud, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Saez Narro, et al., 1993). *La Tercera edad: Un acercamiento teórico y algunas implicaciones*. España: Ed. Promolibro.

Triadó, C. y Villar, F. (2006). *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- Urban, K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *International Educational Journal*, 6(2). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854980.pdf>
- Villagómez, G. y Vera, L. (2014). *Tercera Edad Múltiples Perspectivas y Retos para el Futuro*. México: Universidad de Colima.
- Villegas, B. (2008). *Revista electrónica de humanidades y comunicación social*. Ed.5. "Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar". [Fecha de consulta: 07 de septiembre de 2015] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737304>

# **SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PLAN 1999 EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO. UN ESTUDIO INTEGRAL**

**ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES**

## **Referentes**

Desde hace algunas décadas, ha crecido de modo significativo la necesidad de incorporar líneas de investigación en las instituciones educativas para evaluar aspectos de la propia vida institucional que sirvan de base en la toma de decisiones. Entre los aspectos más importantes de un programa de evaluación y seguimiento institucional se encuentran: el seguimiento de egresados y los estudios con empleadores que junto con otras líneas de investigación, retroalimentan el currículo y hacen posibles sus adecuaciones para asegurar la mayor pertinencia a nivel local, regional, nacional y mundial. El seguimiento de egresados y los estudios con empleadores pueden tener diversos propósitos; se relacionan con el análisis y rediseño curricular, pero también permiten articular los requisitos de ingreso a las instituciones educativas así como la inserción de los egresados al mercado laboral.

En este último punto se caracteriza a los profesionales en virtud de los aspectos de la contratación y del ejercicio laboral, siempre con el fin de mejorar la calidad del servicio que la institución educativa brinda. Según Stufflebeam (1983), la evaluación de un currículo tiene, entre otras funciones, comprobar e interpretar los logros de un programa, perfeccionarlo y obtener información válida para tomar las mejores decisiones. Por tanto, los datos obtenidos del seguimiento de egresados y sus empleadores se convierten en una

herramienta indiscutible en el proceso de replanteamiento del currículo. Herramienta orientada en especial hacia tres aspectos: efectividad, aceptabilidad y eficiencia, pero también destinada a conocer la opinión de los consumidores o usuarios de dicho currículo (Silva, 2008).

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), los estudios de egresados son el procedimiento por medio del cual una institución identifica la actividad profesional que los egresados desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas, su ubicación académica y su formación posterior.

De los diversos estudios realizados en México la ANUIES planteó un “Esquema básico para estudios de egresados” donde se establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) “deberán considerar la realización permanente de estudios sobre seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y de educación Institucional”. Y derivado de este estudio, “Disponer de una metodología que permita:

» Comparar el grado de ajuste entre los resultados obtenidos en el proceso educativo por las IES y las necesidades y exigencias del campo profesional a través del análisis del desempeño de los egresados en el mercado de trabajo.

» Conocer la coherencia que existe entre los perfiles terminales y los objetivos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se ofrecen en el sistema de educación superior, y los requerimientos formativos actuales de las distintas prácticas profesionales.

» Contar con información confiable sobre el desempeño profesional de los egresados y de su relación con los aciertos y posibles fallas en su formación, para sustentar las decisiones académicas que permitan superar en forma continua el nivel académico del proceso formativo.

» Conocer las exigencias que plantea el ejercicio profesional a los egresados como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas, para su incorporación oportuna en los planes y programas de estudios y el diseño de una educación continua pertinente para la actualización de profesionales en ejercicio.

» Conocer el grado de satisfacción de los egresados respecto a la calidad de la formación recibida en la institución en la cual cursaron sus estudios.

» Contar con información que permita a las IES, por un lado, orientar la distribución de sus recursos hacia la solución de los problemas específicos que obstaculizan el logro de los estándares deseables de calidad en el proceso de formación de profesionales y, por otro, concursar por recursos alternos al presupuesto para fortalecer su desarrollo y avanzar en su proceso de consolidación.

» Contribuir a mejorar la imagen de las instituciones en su área de influencia mediante la difusión de la información sobre el desempeño de sus egresados, a fin de fortalecer la confianza de la sociedad en sus instituciones educativas.”  
(Pullido, 2015)

En concordancia con los estudios y las políticas educativas actuales la ENSOG se plantea como Institución de Educación Superior evaluar sus programas a través de la mirada de sus egresados que determinen satisfacción, insatisfacción, enfoques emergentes que permitan elevar la calidad de la educación; en efecto, una propuesta de programa de seguimiento de egresados es un instrumento viable para tales fines.

El seguimiento de egresados en la ENSOG permitirá contar con información actualizada, confiable, sobre la situación que existe en relación a los egresados de la Licenciatura en educación Secundaria de la LES. Al mismo tiempo permitirá detectar vacíos, ausencias, fallas y aciertos de estructura y contenido del mapa curricular y de los rasgos del perfil de egreso y su respuesta ante la oferta educativa en general, lo cual permitirá fundamentar las decisiones de las Coordinaciones de las especialidades y las Academias por grado y por especialidad, para que puedan determinar a fin de hacer los cambios pertinentes y eleven el nivel académico.

## **Desarrollo**

El estudio se realiza con un seguimiento de 9 egresados de la Licenciatura en Educación Plan 1999 en sus diferentes especialidades de la generación 2007 – 2011 (Formación cívica y ética, inglés, química y telesecundaria), sedejaron 5 años en la adquisición de experiencia docente para determinar su capacidad de adaptación al Sistema Educativo, para lo cual se aplicaron un cuestionario a

directivos, a sus pares y a los alumnos que atiende, explorando las siguientes categorías e indicadores de seguimiento.

**Tabla 1**

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores de seguimiento</b>
Formación	Preparación Destrezas Conocimientos Capacidades Habilidades docentes.
Desempeño	Práctica docente Aprovechamiento en los alumnos atendidos. Formación de hábitos y disciplina en los grupos que atiende. Conocimiento de estrategias o propuestas didácticas.
Colaboración	Fortalecimiento institucional Atención a los adolescentes. Cumplimiento de responsabilidades asignadas.

Se utilizó una escala de valoración para dar ubicación a los resultados acorde a cada aspecto evaluado.

**Tabla 2**

<b>Nivel</b>	<b>Definición</b>	<b>Categoría</b>
1	Desempeño muy por debajo del esperado	Deficiente o nunca
2	Desempeño ligeramente por debajo del esperado	Regular o a veces
3	Desempeño conforme con el mínimo esperado	Bueno o a veces
4	Desempeño por encima de lo esperado	Muy bueno o Casi siempre.
5	Desempeño Excepcional.	Excelente o siempre.

Para el procesamiento de la información se realizó un cuadro de cada indicador, analizando a través de estadística descriptiva univariada y procesos de correlación con un nivel de significancia de 95%. Los resultados arrojados son:

### **Evaluación de directivos**

La visión de los 9 directivos de escuelas secundarias en relación al desempeño de los egresados de la ENSOG fue ubicada en la escala 3 Desempeño conforme al mínimo esperado. Existe división de opiniones observando que las escalas con que se valoró se centraron en **Desempeño ligeramente por debajo del esperado** a **desempeño por arriba de lo esperado**, prevaleciendo el nivel mínimo esperado, por lo que se puede decir, que existe un desempeño aceptable en la percepción de los directivos así lo demuestra la moda ubicando a más del 70% en las escalas de ligeramente debajo de los esperado a por encima de lo esperado, con lo que se puede deducir que los egresados cuentan con herramientas acordes que le permiten ser apreciada sus competencias docentes, estrategias para la aplicación del proceso enseñanza aprendizaje, el uso de materiales y recursos didácticos, una buena interacción con los alumnos al fortalecer actividades que promueven la reflexión, aplicación de situaciones, nuevas, activación de conocimientos previos, apoyan el trabajo en equipo y trabajan con los diferentes proyectos de la institución.

El coeficiente de variación al ser calculado en cada ítems su resultado es por debajo .33 lo que determina que en los 13 rasgos valorados existieron opiniones muy homogéneas por los directivos.

Sobresale el comportamiento de las pregunta ¿Cómo describe el aprovechamiento del grupo (s) que atiende el profesor con respecto a los demás grupos de la institución?, ¿Cómo califica a los grupos que atiende el profesor respecto a la formación de hábitos y disciplinas? ¿Cómo considera que es el intercambio del profesor acerca de algunos conocimientos, estrategias o propuestas didácticas pedagógicas innovadoras entre sus colegas? y ¿Cómo califica los conocimientos que tiene el profesor sobre cómo atender y actuar frente a estudiantes adolescentes? Al encontrar una población significativa que oscila entre el 33.3% al 44.4% ubicando el desempeño del egresado por debajo de lo esperado.

Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000) consideran que los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo, sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes, son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, todas aquellas acciones deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen la experiencia formativa (Hargreaves, 2000).

### **Evaluación entre pares**

Los docentes que laboran con egresados de la ENSOG en cada uno de los indicadores ubican **el desempeño por encima de lo esperado** en las destrezas de comunicación, conocimientos docentes, capacidad para resolver problemas del entorno, competencias docentes puestas en práctica. Asimismo, se observa la misma valoración en el desempeño en el aula en la promoción, formación de hábitos y disciplina, uso de estrategias didácticas innovadoras entre colegas, colaboración para el fortalecimiento institucional, así como la atención y actitud con los estudiantes, el cumplimiento de responsabilidades e involucramiento en trabajo colegiado, el cuestionamiento relacionado con el aprovechamiento del grupo se valora que es acorde al desempeño de lo esperado.

La preparación del docente es observada por los demás colegas por las destrezas de comunicación con los profesores, padres de familia, alumnos y directivos, por él y desempeño en la escuelas, así como por el aprovechamiento del grupo en sus hábitos y disciplina, por el nivel de conocimientos, estrategias y recursos didácticos pedagógicos utilizados innovadores en el aula, el cumplimiento de responsabilidades y participación en el trabajo colegiado.

El criterio fundamental de la eficacia del docente se valora a través del desarrollo de aptitudes y de los conocimientos del alumno, medidos antes y después de la influencia del profesor. “Es decir, el mejor educador es aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado” (Postic, 2006).

La valoración al desempeño estuvo determinada por los siguientes factores por El nivel profesional del docente en relación con otros compañeros. Por el nivel de conocimientos sobre la docencia del profesor. Por el aprovechamiento del grupo del docente egresado de la ENSOG en relación con los otros grupos. Por la contribución y colaboración del profesor en el fortalecimiento y desarrollo

institucional y por el cumplimiento y responsabilidad mostrado. Alteet (2006) parte que la formación profesional está dada por la construcción de un repertorio de saberes profesionales específicos, integrando saberes resultantes de la experiencia práctica y saberes científicos, pedagógicos y didácticos que permiten el desarrollo de las competencias en contexto de acción y por lo tanto un mejor desempeño (Jímenez, 2009).

### **Evaluación de alumnos**

En las opiniones mostradas por los alumnos encontramos que las escalas con que se valoró los 16 ítems se centraron en **Desempeño por encima de lo esperado**, sobresaliendo que siempre informa las actividades a realizar en clase, además proponen actividades para enlazar conocimientos anteriores con los nuevos, habilita conocimientos previos. Por otra parte son docentes que promueven el intercambio de ideas y analizan los temas a partir de problemáticas cotidianas y finalmente valoran los avances a través de actividades con exámenes, revisión de productos, preguntas directas, cuestionarios y tareas extras. En opinión de los estudiantes los docentes en sus desempeños promueven actividades de inicio, desarrollo y cierre de la sesión de clases, estas respuestas son avaladas por más del 67% de los estudiantes.

Existe una valoración muy aceptable del desempeño de los docentes egresados por parte de los beneficiarios (alumnos) con una visión objetiva de lo que perciben y viven en el proceso educativo cotidiano. **“Solo los profesores que aportan sabiduría para la vida presente y futura de sus estudiantes aspiran a convertirse en los grandes maestros que se quedarán en la mente de las personas que formaron”** (Perret, 2015).

El coeficiente de variación o comportamiento al ser calculado en cada ítems, su resultado es por debajo .33 lo que determina que en los 16 cuestionamientos explorados existieron opiniones muy homogéneas por los alumnos que evaluaron, es decir una población con la misma mirada que va del 67 al 100 %, existió una pequeña población que consideran la escala de por debajo de lo mínimo esperado en relación a la actividad de promover las buenas conductas y corregir errores, como el aseguramiento por parte del docente que todos haya entendido y aprendido: “en la mente del estudiante, el maestro es una figura de autoridad a la que escucha y cree” (Perret, 2015).

## **Conclusiones**

A través de las opiniones de los directivos de las Escuelas de Educación Secundaria donde se encuentran los Egresados de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato se determina que cuenta con una valoración aceptable es decir acorde a lo que propone el Plan y Programa de Estudios 1999 de la LES en sus diferentes especialidades. “La formación recibida en la escuela normal constituye sólo la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria, misma que establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales, a las que se dedican completamente en los últimos años de la carrera” (Martínez, 2008).

El criterio fundamental de la eficacia del docente se valora a través del desarrollo de las aptitudes y de los conocimientos del alumno, medidos antes y después de la influencia del profesor. “Es decir el mejor educador es aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado” (Postic, 2006).

El enfoque basado en competencias que actualmente implementa la Normal está contribuyendo al cumplimiento del perfil de egreso e impacta de manera importante en la mejora de la formación profesional según Díaz Barriga (Torres, 2011).

En este sentido se puede apreciar que la ENSOG en la generación 2007-2011 en la instrumentación del Plan y Programa de Estudios 1999 en las cuatro especialidades exploradas cumple con el desarrollo de las competencias docentes que plantea el perfil de egreso, resaltando las competencias didácticas, el dominio de contenidos y la percepción del entorno escolar impactando en la identidad profesional con el uso y aplicación de habilidades intelectuales específicas desde la mirada de directivos, colegas y alumnos.

Perret (2015) asevera que tenemos docentes que impactan en el desarrollo de la fuerza intelectual del estudiante, esto es la capacidad cognitiva, creativa y de análisis del alumno, así como de poner en práctica conocimientos y dar soluciones a problemas de la vida, aspecto valorado **por encima de lo esperado por los alumnos de secundaria y por los colegas** observando un empoderamiento en la profesión y por lo tanto en la identidad docente (Perret, 2015).

## **Referencias**

- Coombs, P. (1991). Estrategia para mejorar la Educación Superior en México. México: FCE-SEP.
- F. Imbernón, e. a. (2005). Vivencias de maestros y maestras. España: GRAÓ.
- Hargreves, M. F. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. . México. : SEP Bivlioteca para la actualización del magisterio.
- Huerta, A. E. (2001). La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. México: Paidós.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., & et al. (2009). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad<sup>1</sup>. Revista de Educación, 208.
- Jímenez, J. S. (2009). Formar Docentes Profesionales por Competencias. México: Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Toluca.
- Martínez, J. L. (2008). La educación normal superior en México ¿Historia concluida? Red de Posgrados en Educación, 56-57.
- Perret, R. (2015). Un maestro con pregnancy. Multiversidad Management, 35-36.
- Postic, M. (2006). Observación y formación de los profesores. Madrid: Morata.
- Pullido, R. S. (2015). Diseño de un Sistema de Seguimiento de Egresados de la Universidad Pedagógica Nacional 161 de Morelia, mICHOACÁN. COLMEE Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, 3-5.
- Silva, S. G. (2008). Estudio de Seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. Innovación Educativa, 7-8.

Soria., O. (2000). Estudio de Seguimiento de Egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular. *Educación y ciencia*, 83-92.

Torres, G. (2011). Diseño de planes educativos bajo el enfoque de competencias. México: Trillas.

Torres, G. (2011). Diseño de Planes Educativos bajo un enfoque de competencias. . México: Trillas.

## *PROCESOS DE FORMACIÓN*



## **LA DIRECCIÓN DE TESIS EN TRES POSGRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UADS/UAZ**

**CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO**

**EFRAÍN SOTO BAÑUELOS**

**MARCELINA RODRÍGUEZ ROBLES**

Universidad Autónoma de Zacatecas

### **Introducción**

Los posgrados de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ no escapan a las problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales que se presentan a nivel nacional y a la consecuencia de la aplicación de políticas públicas y educativas, que exigen cumplir con la meta III del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, respecto a la “Educación de calidad”. Uno de los objetivos asociados a esta meta, es lograr el desarrollo científico, tecnológico y la innovación, ya que se consideran los pilares para el progreso económico y social sostenible del país. Para ello, se plantean estrategias, entre ellas se encuentra la de formar capital humano de alto nivel (SGGM, 2013).

En los programas de posgrados en Educación, una de las principales tareas es formar estudiantes con habilidades investigativas y competencias; la actividad investigativa se convierte en una herramienta para la profesionalización de la docencia, una posibilidad para la intervención en los procesos educativos y generación de conocimiento y en esta tarea, juegan un papel importante los directores de tesis o comités tutoriales para cumplir con éxito estos procesos formativos.

Se entiende por tesis un documento que muestra un proceso de coautoría entre el estudiante en formación, investigador aprendiz y el director de tesis, investigador experto. En esta relación se dan tensiones y síntesis originadas por resistencias en el consenso, así como estilos de negociación y contrato pedagógico, definidos entre otros por los estilos de comunicación en la dirección de tesis, los intereses particulares de los involucrados y las políticas de los programas de formación en los que están adscritos los sujetos, situación que orienta, restringe o permite dominios de acción en éstos (Vergara y Calderón, 2016). Se considera, entonces la dirección de tesis como un proceso de carácter dialógico en el que intervienen varios factores y a su vez, están relacionados con otros procesos como los formativos, de titulación, entre otros.

Cabe mencionar que este estudio ayudará a comprender las culturas de formación de investigadores y profesionales en los posgrados en educación en Zacatecas, así como los procesos que desarrollan competencias de investigación e intervención durante el trayecto formativo; principalmente ayudará a entender los esfuerzos institucionales por lograr la eficiencia terminal en los posgrados, prácticas y acciones específicas, políticas y normas, estrategias y acciones centradas en lograr la tesis de grado de los estudiantes. Además, develará el estilo de investigación y el estilo de la cultura investigativa de cuerpos académicos y de comunidades científicas de la UADS, ya que tanto docentes como estudiantes se adscriben a alguno de ellos.

Uno de los principales objetivos es describir los modelos de formación de investigadores y modelos de intervención en el ámbito educativo que surgen a partir de procesos como la dirección de tesis. Ya que “la construcción de una tesis expresa visiones que se sintetizan en un documento, la de la comunidad que lo avala y la del propio autor que expresa un estilo formativo adquirido desde su trayectoria como estudiante de un posgrado” (Vergara *et al.* 2016). Lo anterior ayudará a elaborar propuestas para fortalecer a las instituciones de educación al logro de sus objetivos y así cumplir con los requerimientos de las instancias evaluadoras sobre eficiencia terminal y titulación.

Así mismo, las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿cómo viven la dirección de tesis los docentes, estudiantes y responsables de

programas de posgrado en Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior UAZ?, ¿cuáles son las principales características de la dirección de tesis en los posgrados en Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior UAZ?, ¿cuáles son los modelos de formación de investigadores y los modelos de intervención que se vislumbran en el proceso de dirección de tesis?, ¿cuáles son los principales factores que subyacen en el proceso de dirección de tesis? y ¿qué estrategias se pueden plantear para contribuir al proceso de mejora de dirección de tesis?

## **Desarrollo**

La dirección de tesis es un proceso fundamental para apoyar al estudiante a terminar con éxito el proceso de formación del posgrado. Con base en 20 años de experiencia en posgrados en educación, se puede observar que este proceso es poco estudiado, sin un seguimiento sistemático y no evaluado por los programas. Sólo se vislumbra la preocupación por los bajos índices de titulación que llegan a oscilar entre un 20 o 30 por ciento. En casos extremos, en ocasiones en programas de PNPC, el índice de titulación se presenta al 100%, sin embargo, la calidad de los productos de tesis es muy baja. No existen criterios de evaluación para los mismos. Otro aspecto es que los temas de investigación en ocasiones no concuerdan con las LGAC que se trabajan en los Cuerpos Académicos.

Por otra parte, se encuentra la falta de formación de los directores de tesis, ya que muchos de ellos se convierten en directores de tesis porque son docentes de tiempo completo o por su experiencia en investigación, sin embargo, no cuentan con formación en este campo, se carece de elementos didácticos, metodologías, conocimientos teóricos, vocación, entre otros factores, para apoyar a los estudiantes. Algunos sólo le dejan la responsabilidad al estudiante. Otros, ni siquiera atienden al estudiantado, argumentando que existen otras actividades más importantes, conferencias, estancias académicas, publicaciones, su investigación y la docencia.

Esta dinámica aparece en diversos tipos de posgrados; en México según el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2013) existen dos tipos

de posgrado, los profesionalizantes y los de investigación. Los procesos de dirección de tesis varían de acuerdo al tipo de posgrado y modalidades de titulación, por ejemplo, si es un posgrado profesionalizante el producto de tesis contribuye a intervenir o resolver problemas relacionados con la práctica profesional del estudiante y puede incluir diversas modalidades como propuesta o proyectos de intervención, memorias, entre otras. Si es un posgrado de investigación la tesis contribuye a generar o ampliar nuevos conocimientos en el campo educativo, ambos tienen en común la asesoría.

La dirección de tesis también demanda habilidades investigativas y diversas competencias en la persona o docente en el que recae la acción o responsabilidad de guiar y/o acompañar al estudiante. En el estado del arte realizado se observa cómo la dirección de tesis, principalmente en programas que ya están acreditados y que pertenecen al PNPC, recae en un comité tutorial, formado por lo general de tres docentes-investigadores, quienes son los responsables de guiar y acompañar al estudiante en el proceso de elaboración de tesis. En la mayoría de los posgrados que aún no están acreditados, se observa que en los procesos de dirección de tesis, la responsabilidad principal recae en un solo docente.

Muestra de ello es la investigación de Van Dijk, González y Hernández (2017) quienes presentan un estudio de caso titulado *El comité tutorial como instancia de formación integral de jóvenes investigadores*, en él rescatan la importancia que tiene el proyecto curricular para dar seguimiento y atención puntual a las necesidades de formación de los estudiantes de posgrado y enfatiza en la importancia del trabajo colegiado.

Se destaca que la propuesta curricular de la Maestría en Investigación Educativa se sustenta pedagógicamente en “la propuesta de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970) quien propone un enfoque dialógico” (Van Dijk, González y Hernández, 2017, p.1531). Es decir, con base en este enfoque se plantea:

el reconocimiento de la naturaleza humana como básicamente dialógica y en un horizonte de lingüística, estos dos elementos nos permiten la

comunicación (actividad central de la vida) y, más allá, la comprensión del otro (van Dijk, González y Hernández, 2017, p.1531).

Por otra parte, el enfoque de una tutoría personalizada por parte de un comité de tres académicos facilita la atención al maestrante)... (van Dijk, González y Hernández, 2017, p.1532).

En el párrafo anterior se observa cómo la asesoría o proceso de dirección de tesis es reconocida como tutoría personalizada. En la que participa un comité en apoyo al tesista durante su estancia en el posgrado. A continuación se presenta como se concibe este comité tutorial en la MTIE.

El comité tutorial, es una figura inserta en el plan de estudios de la maestría en investigación educativa, cuyo principal propósito es dar acompañamiento y seguimiento a la investigación emprendida por el maestrante. Este colegiado se conforma por tres profesores de tiempo completo del núcleo básico de la maestría de un cuerpo académico y el maestrante. En la última etapa, se suma un colega externo de otra institución, ya sea nacional o internacional, experto en el tema. Se asume que esta actividad colegiada sirve para dar claridad al maestrante sobre los tiempos para cubrir las diferentes etapas de la investigación (van Dijk, González y Hernández, 2017, p.1533).

Al final, los autores, van Dijk, González y Hernández (2017) enfatizan que si los comités tutorales funcionan en un espíritu dialógico, respetuoso y crítico, aseguran un ambiente cordial y armónico y por lo tanto se convierten en sujetos importantes en el proceso formativo de los jóvenes investigadores. De esta investigación resalta, que desde el diseño curricular se plantea la implementación de comités tutorales. Comparten responsabilidades de formación en los maestrantes, con enfoque dialógico, armónico, comunicativo. Sin embargo, en otros programas este proceso recae principalmente en la figura de un director de tesis, como se mencionó anteriormente.

Otra situación que se observa en algunas investigaciones es que no hay claridad, ni precisión en los términos de tutoría, asesoría y/o dirección de tesis, como en el estudio que presentan Silva y Guzmán (marzo, 2017) en su ponencia titulada *El rol del director de tesis en la formación del habitus*

*científico*, ya que en el marco teórico seleccionan documentos que se refieren a la tutoría solamente y durante el desarrollo de la investigación toman como sinónimos el director de tesis, tutor y/o asesor. Lo rescatable son los aspectos positivos o negativos de las prácticas de dirección de tesis. Además, dentro de sus resultados preliminares encuentran que los estudiantes casi no se reúnen con su director de tesis por cuestiones de tiempo, que no se les invita a formar parte del grupo de investigación del director y que en ocasiones no se les asesora de manera adecuada ya que el director no tiene el perfil para asesorar el tema.

La investigación se fundamenta en Honoré (1980) y su teoría sobre formación, el concepto de capital cultural de Bourdieu (en González y Torres, 1981), la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970) quien propone un enfoque dialógico y quienes en la actualidad se han distinguido por estudiar la formación de investigadores en los posgrados en Educación en México, entre ellos: Pérez (2017), Vergara y Calderón (2016), Moreno, Torres y Jiménez (2014), Fresán (2013) y otros.

Según Vergara y Calderón (2016) la dirección de tesis es una interacción mediada por un proceso sociocognitivo que tiene como intención la producción de conocimiento innovador en un campo específico del conocimiento, existen en esta relación interacciones mediadas por dos roles que se dan de manera dialógica:

El director de tesis: figura encarnada en un académico experto en el campo de especialización del estudiante de posgrado, quien favorece, guía y orienta para que el tesista se incorpore al campo de especialización científica.

El tesista: es el estudiante del programa de posgrado que va conformando su campo de especialización y de experiencia en procesos de aprendizaje e intercambio de saber y acompañamiento con el director de tesis (Vergara *et al*, 2016).

En los procesos de intercambio entre tesista y director de tesis, se dan negociaciones, tensiones, diferencias, consensos y acuerdos. Estos procesos

intersubjetivos conforman situaciones de identificación y algunas veces de resistencia lo que genera en algunos casos motivos de conflicto o bien de reconocimiento y colaboración (Vergara y Calderón, 2016).

En estos procesos de intercambio entre el estudiante del posgrado y el director de tesis se dan mediaciones filtradas por las políticas de cada posgrado, donde intervienen normas, procesos de registro y sistematización de las prácticas de dirección de tesis, así como reglas que median las interacciones entre ambos actores. En el proceso de interacción, también resalta el papel que tienen los coordinadores como responsables de la conducción y la aplicación de normas y políticas particulares en el programa de formación; éstos vínculos son fundamentales para comprender los procesos de construcción de tesis (Vergara y Calderón, 2016). En la UADS, hay 3 responsables de programa y un director de unidad.

En este proceso se utilizó la investigación mixta, (cuanti-cuali) y se sistematiza los datos derivados de actividades relacionadas con la indagación de horarios de atención a estudiantes, tesis concluidas y estudiantes titulados. Respecto a la orientación cualitativa, se recupera, a partir de entrevistas a profundidad, la experiencia de docentes, estudiantes y responsables de programa, en el proceso de dirección de tesis; también se aplica la observación participante, y el análisis se realiza desde un enfoque fenomenológico.

### **Consideraciones finales**

Entre los resultados preliminares se encuentran los siguientes:

En el caso de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, la MHPE desde hace dos años, cuenta con la figura de un director de tesis y el respaldo y apoyo de dos docentes más que fungen como coasesores, pero aún no lleva el nombre de comité tutorial. En el caso de la MTIE, sólo se cuenta con la figura del director de tesis, aunque se encuentran en proceso de reestructuración curricular, y las condiciones están por modificarse. El caso de la MIHE, se presenta la figura de un director de tesis y de un asesor metodológico.

Los programas de posgrado MHPE y MTIE, tienen bajos índices de titulación entre un 20% y 30%. En el caso de la MIHE los índices de titulación son altos (90%) no así la calidad de sus productos, pues los actores manifiestan algunos problemas durante el proceso, como la falta de atención por parte del director o asesores, entre otros.

La Dirección de tesis es considerada como un proceso dialógico (rupturas, discontinuidades, contradicciones) en el que intervienen varios sujetos de acuerdo al tipo de programa de posgrado de que se trate.

Por último, ante el contexto político, social, económico y cultural en el que se insertan los programas de posgrado en Educación, la dirección de tesis tiene que realizarse de manera colegiada, en interacción y colaboración con otros docentes investigadores, además de plantearse desde el diseño y desarrollo curricular, la normatividad, pero sobre todo a partir de un quehacer académico en permanente construcción formativa.

La formación para la investigación, requiere de acompañamiento o interlocución. Se identifican tres tipos de acompañamientos, que involucran a tres grupos de académicos. El primero contempla académicos que apoyan los procesos de formación en el posgrado, (...). El segundo grupo refiere a los académicos de "alto prestigio"... El tercer grupo de académicos son los colegas, compañeros de trabajo o de estudio (Condés, Atilano y Pérez, 2017, p.1464).

## **Referencias**

Condés J.F., Atilano P. y Pérez D. (marzo, 2017) *Las condiciones y concepciones sobre la formación para la investigación en los posgrados en Educación*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Posgrados en Educación, Guanajuato, México.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.

Fresán, M. (2013) *Acreditación del Posgrado*. México: ANUIES/UAM

Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. España: Narcea.

- García, y otros (2003). Los académicos en México, hacia la construcción de un campo de conocimiento. 1993-2002. En: Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- González, G. y Torres, C.A. (1981). *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Moreno, M.G., Torres, J. y Jiménez, J.M. (2014) *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Pérez, D. (2017). *Formación para la investigación en los Posgrados en Educación*. México: ISCEEM.
- Secretaría General de Gobierno de México (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. URL: <http://pnd.gob.mx/>
- Silva y Guzmán (marzo, 2017). *El rol del director de tesis en la formación del habitus científico*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Posgrados en Educación, Guanajuato, México.
- Van Dijk, S., González, A. y Hernández A.R. (2017) El comité tutorial como instancia de formación integral de jóvenes investigadores. En Martínez y Perales (Coord.) *Investigación y formación en los posgrados en Educación para el desarrollo social y humano* (pp.1529-1537). México: Red de Posgrados en Educación y Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Vergara, M. y Calderón, R. (2016) *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*. México: UdeG

# **ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS**

**SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER  
ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS**  
Universidad de Guanajuato

## **Introducción**

Este trabajo presenta una experiencia compartida en la formación de jóvenes investigadores en la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato. El diseño curricular se basa en algunas de las características que plantea el Modelo Educativo de la propia Universidad (UG, 2011): está centrado en el estudiante, se propone el desarrollo de competencias investigativas en el campo educativo, es altamente flexible y fomenta el intercambio académico, tanto dentro, como fuera del país. Sólo hay dos asignaturas obligatorias cada semestre: seminario de investigación y seminario de tesis, ambos sin temas, ni lecturas obligatorias, ya que responde a la dinámica, necesidades y temáticas de los maestrantes. Cada estudiante escoge las materias optativas de acuerdo a sus necesidades y con asesoría de su tutor académico. Las puede cursar, tanto en el propio Departamento de Educación, como en cualquier otro que oferte asignaturas de su interés del nivel de maestría. Además, se estimula la participación en congresos y estancias interinstitucionales, tanto nacionales, como en el extranjero.

En este contexto curricular, la iniciativa y la participación activa están en el estudiante, los profesores se constituyen en facilitadores del proceso investigativo, que emprenden los jóvenes en formación. Cada profesor tiene un máximo de tres tutorandos a quienes acompaña.

El Seminario de Investigación es un espacio en el que los estudiantes conocen los trabajos de sus compañeros y acompañan crítica- y constructivamente sus procesos. De esta manera, aprenden sobre diversas formas de investigar en el amplio campo de la investigación educativa, a la vez que encuentran con quiénes dialogar sobre su proceso académico. En el Seminario también participan tres o cuatro profesores del núcleo académico básico de la maestría (NAB en adelante).

El reto de este planteamiento ha sido grande, tanto para profesores como para estudiantes. Para los docentes surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo guiar al estudiante a que lea lo que requiere de acuerdo a su formación previa, al tema y al tipo de investigación que desea emprender? ¿Cómo fomentar la iniciativa? ¿Cómo fortalecer la autoestima del estudiante que se tiene que posicionar en la discusión colegiada? ¿Cómo re-alimentar constructivamente sin desanimar a quien tarda en encontrar, acotar, delimitar y plantear su tema de investigación?

Para los estudiantes, el reto es aún mayor, ¿Cómo emprender un proceso de formación y aprendizaje en el que yo tengo que tomar la iniciativa? ¿Cómo voy a saber qué hacer? ¿Cómo pongo a discusión algo que aún no tengo claro? ¿Cómo planteo preguntas adecuadas a mis compañeros? ¿Qué de todo lo que escucho y leo en los trabajos de mis compañeros me sirve? ¿Cómo aprovecho mis tiempos? ¿Cómo escojo mis optativas, mis congresos, mis estancias?, en fin: los estudiantes se sienten nadando en un mar que no conocen, pues la participación activa en sus procesos formativos y de aprendizaje no es una experiencia que traen consigo.

En el congreso anterior compartimos la experiencia de los comités tutoriales que apoyan estos procesos y fortalecen a los estudiantes para que trabajen con autonomía, asuman el compromiso de sus aprendizajes y de su proceso

investigativo. En esta ocasión, haremos una reflexión crítica sobre el desarrollo de los seminarios de investigación con dos generaciones (cuatro semestres por generación).

Antes de entrar a dar cuenta de un proceso vivido, queremos encuadrar la experiencia en un referente teórico en torno a la participación comprometida y crítica.

### **La participación**

A partir de principios del siglo XX, las sociedades en su conjunto han incrementado sus niveles de participación, no sólo en procesos electorales, sino en su deseo de ser parte de la toma de decisiones en sus municipios, ciudades, comunidades. A la par, en la educación, modelos emergentes han planteado la participación activa de los estudiantes desde los niveles básicos. Por ejemplo, Ferrière (1928) propone la escuela activa que genera los entornos favorables a la participación y la libertad de los estudiantes; Montessori (1965) fomentó la manipulación concreta por parte de los estudiantes, así como su autonomía para escoger los materiales con los cuales trabajar, dentro de un ambiente educativo preparado; Freinet (1983) impulsó que los estudiantes tomaran la iniciativa y los maestros los escucharan con atención para facilitar el aprendizaje a partir de sus descubrimientos. Paulo Freire (1973) en América Latina promovió el diálogo y la participación comprometida y activa de quien aprende, explicando cómo el ser humano se transforma en estos procesos, a la vez que transforma su mundo.

Desde finales del siglo XX y con mayor fuerza en estos últimos veinte años se han planteado a nivel superior modelos educativos que retoman estas corrientes de pensamiento que sitúan en el centro del proceso al estudiante. Se reconoce la pluralidad en la población estudiantil: cada individuo con su bagaje personal, social y cultural aporta al grupo y hay diferentes maneras de aprender y de comprender. El aprendizaje tiene que ser construido por cada estudiante a partir del compromiso consigo mismo por adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse en sus áreas de interés. Estas convicciones pedagógicas han tardado mucho en insertarse en las escuelas

formales en todo el mundo. En su mayoría, las iniciativas exitosas pertenecen a pequeñas experiencias en instituciones privadas, sin embargo, en las públicas se ha quedado más en el discurso que en la acción.

En la Universidad de Guanajuato, en el Departamento de Educación se han construido los currículos de los posgrados centrados en el estudiante (educaweb, s/f) y estamos, como colegiado de profesores, incursionando en estas modalidades desde la pedagogía crítica.

La participación en la construcción de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) por el sujeto que aprende, parte de una postura onto-epistemológica que concibe al ser humano inmerso en una realidad histórica que es interpretada por el propio sujeto de acuerdo a sus experiencias personales, bagajes, valores, y pre-juicios. En este sentido ninguna apreciación de la realidad es neutral (Gadamer, 1997) y, por ende, las formas de participar de esa realidad tampoco. Entendemos al ser humano como un ser dinámico en constante evolución desde que nace hasta que muere. En consecuencia, siempre está transformándose y transformando su realidad. Sin embargo, este proceso individual no se puede llevar a cabo en solitario, las personas se espejean, construyen su auto-concepto y participan en la realidad desde sus experiencias en colectivo: en la familia, en la escuela, en la comunidad. Actualmente, las neurociencias (Siegel y Bryson, 2011) nos han corroborado lo que los educadores, entre ellos los arriba citados, aprehendieron desde la observación.

Los aprendizajes involucran las percepciones, las emociones, la cognición, las creencias y valores elaborados por el sujeto. Es decir, que el aprendizaje de la participación implica todos estos elementos y sólo si estos son tomados en cuenta de manera amable se podrá avanzar en el ejercicio de aprender a tomar la iniciativa, actuar en congruencia y comprometerse consigo mismo y la comunidad de aprendizaje de la que forma parte.

Ciertamente, estos procesos implican una transformación en la relación profesor – estudiante. El profesor es aprendiz de lo que sus estudiantes aportan, el diálogo es la estrategia privilegiada para facilitar los aprendizajes y

ambos participan en horizontalidad en la construcción de competencias nuevas. El poder y la autoridad del que sabe sobre el que no sabe se deconstruye, y en su lugar las experiencias en el campo facilitan los procesos. Los aportes de todos son importantes y contribuyen en la generación del conocimiento, así como en la formación de las generaciones jóvenes.

Desde la pedagogía crítica, la participación implica una red de categorías, habilidades y actitudes que tanto docentes como alumnos deben desarrollar e integrar en su formación. Uno de los elementos clave es la capacidad de diálogo o mejor dicho, la dialogicidad es el principio por el cual se encuentran y comprenden horizontes de discursividad que encuentran elementos comunes para dicho diálogo; Gadamer (1997) lo caracterizará como la fusión de horizontes, que permite el encuentro, la comprensión y el diálogo abierto y entre iguales, necesario para fomentar la participación y co-responsabilidad en el propio proceso formativo y de investigación. Para este diálogo y participación crítica, también es necesario, como lo propone Freire (1970), el principio de la igualdad de los sujetos participantes, ya que, tanto el maestro como el alumno aprenden en el proceso educativo. Sólo cuando nos mostramos dispuestos a aprender unos de otros, nos planteamos igualdad de circunstancias en la participación, aunque ello no implique que el tipo de involucramiento del maestro y el alumno sean iguales. No basta con pronunciarse a favor de una participación crítica, implica un ejercicio de transformación de los sujetos participantes, además de cambios de actitud, uno fundamental es el desarrollo de la escucha activa. Se trata de la apertura hacia la comprensión, implica la aceptación de todas las condiciones que acompañan el trayecto formativo del maestrante, no sólo las implicaciones para el logro de la investigación, sino también, propiciar un espacio áulico seguro para la interlocución, el respeto en el intercambio de ideas, la consideración de la evolución o proceso particular de cada estudiante, lo cual coloca a ambos participantes en una plena conciencia del aquí y el ahora. Todo ello constituye la participación crítica, lo cual es un reto, tanto para el núcleo básico de profesores, como para los maestrantes, ya que se enfrentan a un modelo con el cual pocas veces han tenido contacto o más aún, en el cual no se han formado y por ende, difícil de asumir, pero necesario desde la perspectiva de la pedagogía crítica, si lo que

se pretende es la transformación de los sujetos participantes. Dicha transformación requiere no sólo un cambio de conciencia, sino en primera instancia la propia concienciación (Freire, 1970), ya que la comprensión necesita en primera instancia, el reconocimiento del propio horizonte o conciencia y la conciencia de los otros. Dialécticamente (en un ejercicio de espejo), el reconocimiento de sí mismo se construye con las intervenciones y el reconocimiento de los otros. Giroux (1995) lo plantea para el ámbito educativo como el trabajo de la reterritorialización, el sujeto debe tomar conciencia no sólo de sí y de los límites que demarcan su yo, sino en el proceso de educación y formación crítico, dichos límites deben ser flexibles, de tal forma que le permitan el acercamiento al otro (la escucha activa) y más aún, rebasar sus propios límites e ir al territorio “ajeno”, el del otro para verlo por sí mismo y lograr una verdadera fusión de horizontes o comprensión, de tal forma que ese nuevo territorio del otro, pasa a formar parte de la propia conciencia. Si tanto docente como estudiante logran dicha flexibilización y movimiento entre los territorios de su conciencia, adquieren el carácter de migrantes fronterizos (Giroux, 1995), lo cual les permite un verdadero proceso educativo crítico; ya que ambos son capaces de vivir en los límites de sus creencias, vivencias, percepciones e ideas y con facilidad estar dispuestos a la escucha y comprensión de nuevas perspectivas, abiertos a otras formas de pensar y actuar, todo ello no sólo para conocerlos y fortalecer la posición propia, sino más aún para lograr juntos una conciencia más amplia de sí mismos y del entorno donde se desenvuelven.

### **La experiencia**

El seminario de investigación empezó para ambas generaciones estudiadas (la primera de seis, la segunda de trece estudiantes) con la presentación de los profesores del NAB con alguno de sus propios trabajos de investigación en curso. Esto permite modelar las presentaciones e invitar a los estudiantes a participar en una modalidad que conocen: después de la exposición, se formulan preguntas y observaciones en torno a la misma. Se deja más tiempo para las preguntas que para la exposición. El reto para muchos profesores fue el verse con preguntas de colegas y estudiantes a la par. Algunos decidieron ya

no participar del seminario, otros disfrutaron tener un espacio colegiado y compartido con estudiantes y de un diálogo académico, sin embargo, acapararon mucho del tiempo y fue difícil dejar la participación primero a los estudiantes. Para los profesores un gran reto fue respetar los silencios y permitir a los jóvenes en formación suficiente tiempo de análisis y la subsecuente formulación de preguntas. Otro propósito de estas primeras sesiones es que los estudiantes conozcan un poco a sus profesores.

Enseguida se invierten los roles y son los estudiantes quienes presentan su tema y la problematización que los condujo a plantear una primera pregunta de investigación. También presentan los autores que se proponen leer para elaborar sus referentes teóricos y su estado de la cuestión. Se hace entrega por escrito 15 días antes de la presentación, todos los participantes del seminario leen y los estudiantes re-alimentan por escrito: en el primer semestre con un resumen del escrito y un comentario personal, en los otros dos semestres se hace una reseña de lo leído y se incluyen preguntas y comentarios crítico-constructivos. En el último semestre sólo se entregan preguntas y comentarios-crítico constructivos.

Los retos para los estudiantes fueron muchos, el más duro fue el de no sentirse juzgados y evaluados, es decir, comprender que las presentaciones son un medio para compartir sus intereses, su trabajo y sus dudas o atorones, nada es personal. Este reto se multiplicó dada la forma de preguntar, frecuentemente cuestionar e inclusive descalificar el trabajo presentado. Tanto profesores, como los estudiantes que no presentaban tuvieron enorme dificultad para desarrollar la escucha activa, empática, interesada en el otro. Se trata de una habilidad poco ejercitada en los gremios académicos. Así fue difícil lograr un ambiente emocionalmente seguro en el que se diera un auténtico diálogo constructivo, un diálogo que edifica, que inspira, que permite despertar el deseo de trascender limitaciones, falta de conocimiento o de experiencia, dificultades de comprensión, entre otros.

Del segundo al cuarto semestre la dinámica siempre fue la de la presentación de avances y cada estudiante presentaba una o dos veces al semestre. En la primera generación un ambiente emocionalmente seguro para todos los

participantes no se logró, aunque se avanzó en la habilidad de preguntar y discutir sin descalificar, en la escucha interesada de los avances y dificultades, de los datos obtenidos en campo, su análisis y reflexión. En el cuarto semestre las presentaciones de avances se hicieron con dinámicas lúdicas, para la primera generación, lo que permitió que todos se involucraran mejor en los trabajos de los demás. Finalmente, se avanzó y se logró que el seminario sirviera para que todos aprendieran sobre diversos tipos de investigación (cualitativa, cuantitativa, evaluativa, estudios de caso, entre otros) y pudieran seguir los seis procesos con sus aciertos y sus dificultades. De esta generación sólo dos estudiantes lograron terminar en tiempo y forma, ambos dedicados de tiempo completo a la maestría y gozaron de una beca CONACyT. Los demás trabajaban e hicieron sus estudios como actividad secundaria.

La segunda generación tuvo un camino más atropellado, debido al cambio de coordinación y falta de trabajo colegiado por parte del NAB, que no entendió ni asumió un liderazgo claro en cuanto al armado curricular, tampoco participó en los seminarios, sin embargo esta situación fue debida a la reciente incorporación del coordinador como profesor al departamento y a la maestría. Esto provocó aún mayor dificultad para que los profesores involucrados asumieran una relación horizontal con los estudiantes en el seminario. La competencia entre estudiantes, como experiencia escolar previa en sus licenciaturas, y facilitaciones poco claras durante el proceso fueron obstáculos grandes para propiciar un ambiente de participación genuina. A pesar de ello, en el cuarto semestre se logró crear un ambiente emocionalmente seguro que permitió una dinámica de auténtica participación en la que todos se acompañan, se leen y con actitud empática y crítica re-alimentan, preguntan y construyen colegiadamente. La dinámica de participación esta vez se facilitó con dinámicas vivenciales que permiten a todos saber cómo fue percibido su trabajo. Después, se procede a reconstruir grupalmente el texto enviado, por quien presenta avances, con base en preguntas del propio autor. Durante la reconstrucción, los facilitadores anotan en el pizarrón datos, interpretaciones y análisis para objetivar la construcción colectiva. Después se invierten los papeles y el grupo pregunta a los autores asuntos que no quedaron claros,

interpretaciones que difieren de las del autor, análisis que no comprenden, entre otros.

Esta generación está en su último semestre y se espera que al menos seis terminen el borrador de su tesis en junio y, por tanto, logren titularse en tiempo y forma.

### **Conclusión**

IncurSIONAR en la pedagogía crítica es un reto académico interesante y desde nuestra perspectiva, fundamental para avanzar en la formación de nuevos investigadores. El pensamiento crítico requiere de una actitud abierta, dialógica y siempre flexible para comprender la realidad desde diversas perspectivas. Como todo aprendizaje nuevo, los retos son grandes, ya que implica una deconstrucción de lo conocido, movernos fuera de nuestra zona de confort y seguir en ese cuestionamiento amoroso que nos permite seguir asombrándonos y descubriendo nuevas realidades, a la vez que la re-creamos y transformamos. En la maestría presentada, a los docentes nos falta mucho por aprender: estar en el aquí y ahora de nuestros estudiantes, escucharlos con empatía, facilitarles desde donde lo requieren. Estos saberes se conocen teóricamente pero aún no se han adquirido las habilidades para ponerlos en práctica, para convertirlos en una nueva manera de ser docentes y para facilitar el camino de los estudiantes. El poder es adictivo y la participación horizontal entre profesores y estudiantes es un gran reto. La discusión amable entre colegas sobre los trabajos de investigación que cada quien desarrolla o facilita también es una habilidad que no se posee, más bien siguen presentándose los malos hábitos académicos: juicios de valor, descalificación de otros paradigmas que no son los propios, invalidar a las personas en lugar de re-alimentar constructivamente los trabajos. Las estrategias implementadas teóricamente incitan a la participación genuina de todos, tienen un creciente grado de dificultad y requieren de un mayor compromiso e involucramiento conforme avanzan. Finalmente, en ambos grupos en el último semestre se logró para ambas generaciones un ambiente emocionalmente seguro que permitió el ejercicio de una participación genuina en la que la iniciativa siempre partió de los estudiantes. Aún no se logra que los estudiantes trabajen desde el principio

con el compromiso y la asertividad requeridas para terminar en tiempo y forma, pero esto no sólo depende de ellos, sino también del tutor académico que dirige su seminario de tesis. Estamos convencidas que vale la pena seguir en este camino y construirlo al andar, colectivamente.

## **Referencias**

- Ferrière, Adolphe (1928). *La libertad del niño en la escuela activa (Compilación de monografías)*. Col. Actualidades Pedagógicas. Madrid: Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- Freinet, Elise (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular: historia de la Escuela Moderna*. Barcelona: Ed. Laica.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (1973) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1997) *Verdad y Método*. Salamanda: Ed- Sígueme.
- Giroux, H. (1995) en Alba, Alicia de (compiladora) *Posmodernidad y Educación*. México: CESU-UNAM.
- Montessori, Maria (1965) *The advanced Montessori Method. The Montessori Elementary Material*. U.S.A.: Ed. Robert Bentley Inc.
- Siegel, Daniel J. & Tina P. Bryson (2011) *The whole brain child. 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. USA: Delacorte Press.
- Universidad de Guanajuato (2011) *El modelo educativo de la Universidad de Guanajuato*. En línea [www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-ug.pdf](http://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-ug.pdf)
- Educaweb (s/f) *Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato*. En línea <http://www.educaweb.mx/curso/maestria-investigacion-educativa-guanajuato-327274/>

*Marginación, exclusión y/o reconfiguración de la pedagogía en la investigación y en la formación de investigadores educativos a través de los estudios de posgrado en México en el siglo XXI*

# **MARGINACIÓN, EXCLUSIÓN Y/O RECONFIGURACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI**

**DAVID PÉREZ ARENAS**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

## **Introducción**

Uno de los primeros debates que se han generado en el campo educativo, tiene que ver con la separación de los dos componentes o significantes de la educación, como teoría y como práctica social, pueden ser independientes, haber preeminencia de uno u otro, o estar relacionados de manera dialéctica; al respecto se han generado diferentes posturas que al integrar sus argumentos en un sistema de ideas, conceptos y concepciones, se constituyen en teorías o *configuraciones discursivas* que tienen como objeto de estudio a la educación y la producción de conocimiento educativo.

La educación como objeto de estudio se ha complejizado, no sólo por la diversidad de lugares desde donde se pretende abordar, en estos tiempos bajo las denominaciones de teoría educativa, teoría pedagógica, pedagogía, ciencia, ciencias de la educación, discursos, saberes educativos e investigación

educativa (de Alba 1990, 2016; Carr, 2006); sino por los debates que se generan en torno a la definición de su especificidad, legitimidad, objeto o problemas de los que se ocupan.

En tiempos de crisis e incertidumbre como los que vivimos actualmente, ¿Qué teorías educativas se han erigido como las más legítimas en el campo de la investigación educativa, cuáles han sido excluidas o marginadas? ¿En relación con la pedagogía, qué dimensiones, planos o registros se han privilegiado para el estudio de lo educativo en los proyectos de los investigadores en el siglo XXI, así como en los posgrados en educación orientados a la formación de investigadores, y cuáles se han excluido o marginado? Son estos los temas que se abordaran en esta ponencia.

### **Legitimidad epistémica y articulación de la teoría y la investigación educativa**

La importancia, validez y legitimidad de las diferentes posturas en relación con las teorías educativas, han variado considerablemente, dependiendo del tiempo o contexto histórico en que se configuren, de la validez o reconocimiento científico que le otorguen las perspectivas epistemológicas en que se sustenten, y de la legitimidad social que le brinden los diferentes grupos o comunidades académicas del campo en México, tomando el contexto internacional como referente; lo que podemos denominar como dimensiones analíticas de los campos o disciplinas: **histórica, científica o académica y social**, las que por lo general se articulan entre sí, al depender de los tiempos y contextos en que se den, de los problemas y el lugar desde donde se abordan.

En esta ponencia, se parte del siguiente supuesto: existen diferentes mediaciones y articulaciones entre la teoría y la investigación educativa, toda teoría educativa se deriva de un proceso de investigación, y toda investigación tiene como punto de referencia y/o de llegada una teoría educativa; ambas a su vez comparten el propósito de la producción de conocimiento, por lo que una de las dimensiones que *sobredeterminan* (Althusser, 1967) su legitimidad tiene

que ver con la racionalidad científica desde la cual se realiza este proceso, es decir la epistemológica.

Sin embargo, para definir la legitimidad de las teorías educativas, no es suficiente con limitarse a un análisis **epistemológico** aislado, ni mucho menos a un ejercicio descriptivo de su situación actual, se requiere de un ejercicio genealógico que permita hacer el análisis desde cierto lugar y marco de referencia, en este caso, ubicado dentro del debate y/o la coexistencia de la diversidad de teorías que han tomado a la educación como objeto de estudio, el lugar y sentido que la pedagogía ha adquirido en el período de las primeras dos décadas del siglo XXI en México, desde la producción en la investigación educativa y las propuestas curriculares de los posgrados en educación orientados hacia la formación de investigadores educativos.

Una de las dimensiones que posibilita las mediaciones entre la investigación y la teoría educativa, es la científica, disciplinaria o **epistemológica**, debido a la necesidad de validar o legitimar la producción de conocimiento educativo, lo que generalmente está articulado a las otras dos dimensiones, la histórica y la social; proceso que condensa un posicionamiento epistémico que hay que diferenciar de la dimensión epistemológica.

Esta dimensión alude o se asocia más con las características del conocimiento científico por lo que es común su equivalencia con la gnoseología o debates en torno a validez científica de las diferentes *teorías del conocimiento*, lo que en el campo de la investigación educativa se ha traducido en la aspiración de que estas teorías contribuyan a la conformación de una pedagogía científica o de una ciencia de la educación, desde donde la investigación produzca conocimiento científico (Pontón, 2011).

El posicionamiento epistémico por su parte, remite a la postura que se adopta en torno a la manera en que los objetos son percibidos, definidos y agrupados en disciplinas, áreas o campos de conocimiento, desde una noción estructural que los delimita; al tiempo que se reconoce otras lógicas y lugares desde donde se pueden configurar discursos y saberes en torno a los objetos y campos de conocimiento: la vida cotidiana, las narrativas y el sentido común,

generando términos como los de epistemología social, epistemologías de la diferencia, epistemología del Sur o epistemología de frontera.

### **Teorías, Epistemología e Investigación educativa: desplazamiento de la pedagogía**

Históricamente en México, desde la conformación de su sistema educativo hasta la década de los años setenta del siglo pasado se habían introducido y generado teorías educativas, por ejemplo: la educación científica Comteana en la Escuela Nacional Preparatoria, el pragmatismo de Dewey en la pedagogía de la acción, la pedagogía neohumanista alemana introducida a México por Larroyo y la emergencia de la pedagogía industrial vía transferencia de la tecnología educativa de Estados Unidos hacia América Latina, entre otras, lo que incidió en la configuración de tradiciones académicas disciplinarias (Rojas, 2016).

Sin embargo, las teorías educativas como objeto de estudio de la investigación educativa, no se habían constituido como tal hasta la década de los años ochenta del siglo pasado; en que surge el interés por los debates epistemológicos en torno al reconocimiento de su estatuto o carácter científico, con el predominio de la tradición galileana (Mardones y Ursúa, 1986) y la aspiración del paradigma empírico analítico de conformar la(s) ciencias de la educación, siguiendo el método de las ciencias naturales y exactas, como lo proponía la escuela francesa con Mialaret, y la estadounidense, recuperando y actualizando los planteamientos tanto de Durkheim como de Dewey; pero con la presencia de las aportaciones provenientes de la perspectiva epistemológica comprensiva, a partir de la recuperación del carácter filosófico y humanista de la pedagogía, sustentadas en la tradición del pensamiento Alemán, promovido por Dilthey y Herbart en el siglo XIX.

Debate epistemológico condensado en las polémicas en torno a la pedagogía, ciencia(s) de la educación, discursos o saberes educativos, el predominio del carácter científico o filosófico en las teorías educativas (De Alba 1990), así como en torno a la especificidad de su objeto y método(s) de estudio e incorporación de las perspectivas disciplinarias, inter o multidisciplinares o

multirreferenciales para el estudio de los problemas del campo educativo; posicionamientos que al traducirse en la adscripción a alguna de las posturas contenidas en las polémicas, sobredeterminaron los procesos relacionados con la formación de profesionales de la educación y con la producción de conocimiento educativo.

Todo esto mediado tanto por la dimensión histórica como por la dimensión social, es decir por los intereses económicos, políticos y sociales de la época y de los diferentes grupos que incidieron en la sobredeterminación y sesgo que se dio en los debates en la década de los ochenta, con el predominio de la racionalidad empírico analítica, preocupada de otorgar una legitimidad científica derivada del monismo metodológico positivista, (empirismo lógico, filosofía analítica, racionalismo crítico); excluyendo, marginando o descalificando todas aquellas teorías educativas que no se sustentaban en esa racionalidad científicista. Condensado todo esto en las estructuras curriculares, planes de estudio y programas escolares, como en objetos, líneas y metodologías de investigación educativa.

Ante lo cual, quienes se oponían a esta perspectiva, promoviendo o adscribiéndose más a la tradición aristotélica o comprensiva, se limitaron en la mayoría de los casos a cuestionar los principios o fundamentos de los enfoques explicativos, y/o a demandar un retorno a los fundamentos o principios de la pedagogía, sustentados o articulados con la filosofía humanista y el carácter trascendental de la formación.

No obstante estas añoranzas y demandas, en la investigación educativa y en las estructuras curriculares de los programas de licenciatura y posgrado, se empezó a identificar una mayor presencia de proyectos y planes de estudio, sustentados en las ciencias de la educación y en las perspectivas explicativas.

Tal y como se mostró primero en un análisis curricular de las maestrías en educación impartidas en el Estado de México de 1981 a 2005 (Pérez Arenas, 2007), y lo documentaron después (Pérez, Limón y Cortés, 2013), en el estado de conocimiento del área de FTYCE; al tiempo que se dio un incremento desmesurado de maestrías y doctorados relacionados con el campo educativo,

los asociados con la pedagogía decrecieron considerablemente, y se daba cuando no una exclusión o marginación, un desplazamiento de la filosofía, epistemología y teoría educativa en sus estructuras curriculares.

Los efectos de estos debates en el desarrollo tanto de la teoría como de la investigación educativa, son diversos y contradictorios, por un lado están quienes sostienen que promovieron e incrementaron la reflexión y producción de conocimiento educativo, y por otro quienes argumentan que estos contribuyeron al empobrecimiento de la cultura y la teoría pedagógica.

La importancia y aportaciones de los debates en torno a la cientificidad y/o polémicas de la pedagogía *versus* la(s) ciencia(s) de la educación a la investigación educativa, ha sido registrado en los estados de conocimiento realizados por el COMIE, en tanto se identifica a estos problemas como uno de los temas que en las últimas dos décadas del siglo pasado más convocaron y repercutieron tanto en los procesos de producción del conocimiento educativo como en la formación de investigadores y profesionales del campo, a través de la presencia de estos debates en las estructuras curriculares de los programas con estos propósitos. Lo que generó la expansión de líneas tradicionales asociadas con la Pedagogía, así como la apertura de nuevas temáticas en el interior del campo y las relacionadas con la epistemología de la Pedagogía y de las Ciencias de la educación.

Quienes consideran que los debates se diversificaron y enriquecieron las teorías educativas, argumentan que estos permitieron la apertura a las aportaciones provenientes de otros campos, disciplinas o áreas de conocimiento, a través de nuevas miradas y teorías como el psicoanálisis, la sociología crítica, el posmarxismo, la antropología cultural, la teoría crítica; además de la introducción de nuevas perspectivas metodológicas a la investigación educativa, que diversificaron las concepciones en torno a las teorías educativas y las formas de producir conocimiento.

Por su parte quienes sostienen que estas polémicas y apertura del campo, afectaron la consolidación de las teorías educativas, consideran esto se dio en tres sentidos: disolución de su especificidad, empobrecimiento de la cultura

pedagógica, y en un desplazamiento o impopularidad de la pedagogía en el campo.

En relación con la disolución o desdibujamiento de la especificidad del objeto de estudio de la teoría educativa, configurada en la Modernidad, se ha atribuido en parte a la incorporación de nuevas teorías, metodologías y categorías provenientes de otras disciplinas, áreas y campos, lo que se dio a partir de principios de la década de los años ochenta del siglo pasado; así como al descentramiento de la educación de la escuela e incorporación de nuevos problemas y temas emergentes; lo que ha afectado de sobremanera la aspiración de consolidar una pedagogía científica o una ciencia(s) de la educación, cuya especificidad se condensara en el estudio de los sistemas educativos modernos, la preparación para el trabajo, la escolarización, los sistemas de enseñanza, “la escuela se convierte en el escenario donde se estructura la disciplina pedagógica, asignándole a la pedagogía el problema de la enseñanza (Díaz Barriga 1987, en Pontón, 2011).

De manera que lo que para algunos representó la diversificación y enriquecimiento de la teoría educativa, para otros generó no sólo la fragmentación y disolución de la especificidad de su objeto de estudio, sino un desplazamiento de los elementos constitutivos o puntos nodales que dieron origen a la disciplina en la Modernidad, además de su exclusión en los procesos de formación de quienes se forman en este campo, generando un empobrecimiento de la cultura pedagógica (Meneses, 2002) ya no sólo de quienes provienen de otras disciplinas o profesiones, sino de quienes se incorporan a él desde su formación inicial o de origen.

Problema que a su vez obedece al tercer argumento que ha dado lugar al desplazamiento de la pedagogía, lo que de acuerdo con varios autores, se debe al poco desarrollo, producción y consolidación de una tradición académica disciplinaria relacionada con la teoría educativa en México, derivado a su vez de lo infructuoso de las polémicas en relación con la pedagogía y la(s) ciencia(s) de la educación, e irrelevancia de sus resultados; problema no privativo de México, ni de este tiempo, a decir de Carr (2007b), estas polémicas han sido la causa también de la impopularidad en general de la teoría

educativa en los últimos años, sobre todo de aquella que se ha asociado o nombrado como pedagogía (de Alba, 2016:60).

El problema se ha agudizado más debido a la incertidumbre y las tensiones que enfrentamos en estos tiempos, derivadas de la aparición de los rasgos disruptivos que dieron origen a la *crisis estructural generalizada* (de Alba, 2003), así como de la emergencia de un nuevo orden-desorden social caracterizado por la tensión de esta crisis con los procesos de globalización, neoliberalismo y desarrollo científico y tecnológico.

Contexto en el que los organismos internacionales homogenizan y promueven políticas y reformas educativas sobredeterminadas por la lógica de mercado, donde el lenguaje de la calidad, la productividad, la competitividad y la eficiencia, desplazan la importancia de la teoría educativa, excluyendo la discusión en torno a lo pedagógico, o reduciéndolo a una dimensión técnica e instrumental. Desde donde la comercialización de la educación identificada como un contorno que se trata de presentar como el más idóneo, ha contribuido cuando no a la exclusión y marginación de la teoría educativa, y de manera particular de la pedagogía, por lo menos a un desplazamiento que está cambiando su sentido, reduciéndolo a un lenguaje empresarial.

Al respecto es necesario preguntarse, ¿Cuál es o cuáles son las razones y/o problemas de fondo que permitan explicar, por qué tanto las polémica o debates en torno a la pedagogía y la ciencia(s) de la educación, como las políticas educativas actuales, han generado una paradoja, en relación con que mientras por un lado: la producción a nivel del área de filosofía, teoría y campo de la educación se ha incrementado, fortalecido y consolidado en México como tal; ésta área no ha logrado consolidar una tradición académica disciplinaria, ni tener presencia en las propuestas curriculares de posgrado orientadas a la formación de investigadores, mucho menos ha logrado una presencia o incidencia en la política educativa? dentro de las cuáles la pedagogía o la teoría pedagógica han resultado todavía más afectadas.

## **Conclusiones**

El problema de fondo, la dificultad de la consolidación de una tradición académica disciplinaria, así como el desplazamiento de la pedagogía de la teoría y política educativa, se debe a que todos estos problemas se han abordado y pretendido resolver a partir de la confrontación de sus sistemas teóricos o desde el conocimiento de los fundamentos epistémicos que les otorguen validez científica o legitimidad social; desde una tradición explicativa o comprensiva, desde un paradigma positivista, fenomenológico o histórico dialéctico; pero por lo general siempre está latente una preocupación por los fundamentos y las esencias, debido a **la ausencia de un posicionamiento epistémico ontológico**, que permita no sólo la adscripción a una teoría del conocimiento o configuración discursiva; sino también a un proyectos político social, y a ciertos valores con los que nos reconocemos y comprometemos, a partir de una articulación de la dimensiones epistémica, ética y política de la formación, que se constituyen en registros que le dan sentido y contenido a las teorías educativas

Ante lo cual es necesario analizar la teoría educativa, en este estudio delimitada a la pedagogía, desde una mirada y espacio teórico, epistémico y ontológico, que permita reconocer que toda teoría condensa una postura epistemológica en relación con el objeto de estudio o problema del que se ocupa, al tiempo que implícita o explícitamente es portadora de un conjunto de valores, principios y proyectos sociales que tenderán a mantener, cuestionar o transformar un estado de cosas; por lo que su validez, legitimidad y/o aceptación, dependerá del lugar desde el que se estructure, sustente o legitime.

Las teorías educativas como configuraciones discursivas independientemente del lugar desde el que se estructuran, sustentan o legitiman, se reconocen como estructuras abiertas, precarias e incompletas; pero portadoras de varios registros: ético, político, epistémico, estético, cultural, articulados a un punto nodal que las *sobredetermina*.

La comprensión, sentido y uso de las teorías educativas desde este posicionamiento, implica el uso de nuevas lógicas de intelección o dispositivos intelectuales, que permitan generar esquemas de pensamiento más complejos y multirreferenciales, acordes a los contextos actuales; al tiempo que posibiliten un debate entre las diferentes posturas, pero no reducido a una confrontación antagónica entre los proyectos, valores y contenidos de las diferentes teorías, sino promoviendo un diálogo agonístico como lo propone Mouffe (2012), al tiempo que se agrega el registro de lo cultural y de lo educativo, como dimensiones que permiten distinguir y dar cuenta de la complejidad de esta disciplina y registro.

### **Referencias**

- Althusser, Louis (1967) Contradicción y sobredeterminación, en *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, México pp. 71-106.
- Carr, Wilfred (2007a) Educación sin teoría, en *El docente investigador en educación, Textos de Wilfred Carr*, Susi Méndez Pardo y Alejandra Méndez Pardo (Coordinadoras), Colección Selva Negra, UNICACH, México.
- Carr, Wilfred (2007b) El papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico educativo, en *El docente investigador en educación, Textos de Wilfred Carr*, Susi Méndez Pardo y Alejandra Mendez Pardo (Coordinadoras), Colección Selva Negra, UNICACH. México.
- De Alba, Alicia (2016) La relación agonística como constitutiva de la educación y lo educativo, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez, México, pp. 51-62.
- De Alba, Alicia (2015) La función de los tropos en la constitución ontológica de la pedagogía ¿Una mirada productiva en y para América Latina? Conferencia magistral, área FTYCE, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Méx.

*Marginación, exclusión y/o reconfiguración de la pedagogía en la investigación y en la formación de investigadores educativos a través de los estudios de posgrado en México en el siglo XXI*

De Alba, Alicia (1990) *Teoría y Educación. En torno a la naturaleza científica de la educación*, CESU-UNAM, México.

Mardones y Ursua (1986) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara, México.

Meneses Díaz, Gerardo (2002) *Formación y Teoría Pedagógica*, México, Lucerna-Diógenes.

Pérez Arenas, David (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. IISUE-UNAM. UAG, UASLP, Plaza y Valdés, México.

Pérez Arenas, David, Juan Cortés y Agustina Limón (2013) *Exclusión y desplazamiento de la Filosofía, Epistemología y Teoría Educativa en los estudios de posgrado*. En Bertha Orozco y Claudia Pontón (Coordinadoras). *Estados de Conocimiento del área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. Comie-ANUIES, México.

Pontón Ramos, Claudia (2011) *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE-UNAM, México.

Rojas, Ileana (2016) *Introducción. Tradiciones académico disciplinarias en educación*, en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* Patricia Ducoing (Coordinadora), AFIRSE, Plaza y Valdez. México, Pp. 121-138

## **LA ASESORÍA ACADÉMICA COMO ESTRATEGIA DESDE LA GESTIÓN EN EL COBAT PLANTEL 02, MATAMOROS**

**MÓNICA GUADALUPE BECERRA TORRES  
TERESA DE JESÚS GUZMÁN ACUÑA**  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Introducción**

Este proyecto se realizará en el nivel Medio Superior, específicamente con el Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas Plantel 02 "Hilarino Jiménez León" de H. Matamoros, Tamaulipas.

Actualmente las acciones realizadas para tratar de disminuir los índices de reprobación se realizan a través de apoyo académico para los estudiantes, estas acciones integran el proceso de asesorías, ya que estos presentan un bajo rendimiento académico en alguna asignatura, debido a diversas circunstancias que no permiten que el estudiante domine la materia.

Así mismo es importante trabajar con el factor motivante a fin de lograr un mejor desempeño de los participantes, en este tipo de programas. En este contexto, la asesoría académica es un medio de comunicación abierta y libre entre el alumno que quiere adquirir una preparación profesional y humana y el profesor que está comprometido en la búsqueda y enseñanza de la verdad. Los profesores en la medida de sus capacidades tendrán la calidad humana necesaria, la preparación específica y un tiempo disponible para la orientación personal de los alumnos.

## **Marco teórico**

Los asesores o tutores académicos son profesores de tiempo extraoficial que, como parte de su labor, tienen la función de orientar a los estudiantes en relación a los temas o actividades vinculadas a cualquier unidad de aprendizaje que integre su formación profesional, así mismo lleva a cabo un seguimiento del impacto de su labor asesora con la finalidad de realizar un análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilicen en dicho programa. El seguimiento al desempeño del estudiante y la valoración de los resultados permite perfeccionar la misión que lleva a cabo los Colegios de Bachilleres.

### ***Perfil de un Asesor***

El compromiso de ser un Asesor Académico es muy grande, no sólo por la capacidad cognitiva que implica, sino también por la enorme responsabilidad que recae en él.

El asesoramiento implica tener dominio y conocimiento de lo que se va a dar en la asesoría, no es llegar a improvisar o decirle al grupo en que se desarrolle la misma qué está mal o cómo lo tiene que hacer; implica un proceso de acompañamiento y reflexión, para que los docentes puedan generar las estrategias que los habrán de llevar a mejorar su práctica docente y atender las necesidades que presentan.

Los asesores son considerados agentes de cambio, pero ello no significa que tengan la razón o sean la figura que viene a evaluar un proceso educativo, el aprendizaje es recíproco, al trabajar una asesoría aprende el maestro y lo lleva a la práctica en sus aulas, pero también el asesor, aprende a considerar la dinámica de cada grupo de asesoramiento, a conformar redes de aprendizaje centradas en las particularidades de cada uno de los colectivos, a respetar ritmos y estilos de aprendizajes, a conocer las necesidades de las escuelas y saber si son generalidades o sólo es de una comunidad o lugar específico.

Visto desde otra perspectiva, la asesoría, es una experiencia enriquecedora de la práctica docente de cualquier maestro, no sólo de quien tiene la función como tal, al crear redes de aprendizaje, el maestro conoce, se relaciona, crea,

innova, reflexiona, aprende a entender puntos de vista de otras personas, por estas razones el aprendizaje se vuelve más significativo para todo aquel que participe del asesoramiento.

Aunque la función es clara, en la práctica a veces no lo es, para asumir el compromiso, no basta el dominio de la profesión, ni una amplia experiencia en el campo y un buen desempeño de la docencia e investigación, sino que también resulta indispensable tener, habilidades y disposición para impartir la asesoría.

Los siguientes puntos son algunos de los requisitos para ser asesor académico (Iberoamericana, 2013):

- a) Apoyar al estudiante en el desarrollo de un estudio y trabajo que sea apropiada a las exigencias de la asignatura que estudia.
- b) Favorecer en todo momento la autonomía, inteligencia, valores y la responsabilidad del alumno.
- c) Retroalimentar al estudiante y realizar un seguimiento a fin de valorar los resultados obtenidos y analizar con él los avances en la asignatura.
- d) Promover la integración académica del estudiante a fin de que desarrolle habilidades que le permitan un crecimiento integral, solicitando que colabore en actividades extracurriculares.
- e) Dar una retroalimentación en todo momento, durante el proceso educativo.

### ***Perfil del Estudiante***

Según el Dr. Eudoro Terrones Negrete, existen algunos factores que describen un buen desempeño académico, y son las características del perfil del estudiante: El alumno aprovecha al máximo el tiempo de estudios, asiste puntualmente a las sesiones, confía en su capacidad de aprender, considera que lo que estudia guarda relación con sus intereses y proyectos de vida, dialoga con sus profesores y compañeros de clase sobre temas de su carrera, lee revistas y publicaciones especializadas en sus materias, combina la teoría con la práctica, cuando no entiende un determinado tema, pregunta para

esclarecer sus dudas, no permite que sus compañeros de clase lo distraigan, utiliza métodos de estudios, primero aprende a escuchar, segundo a comprender, tercero a sintetizar, cuarto a apuntar y quinto, a explicar con sus propias palabras (Terrones, 2009).

Factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes.

El rendimiento académico ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno desde un punto de vista operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias, pérdida del cupo (mortalidad académica) o deserción. Dentro de los factores que influyen a un mal rendimiento académico se encuentran relaciones intrafamiliares y demás factores (Fundación Educación Medica, 2005).

### ***Factores de influyen en el índice de reprobación***

Talavera & Noreña (2006) encontraron que en los factores de reprobación inciden aquellos relacionados con la organización del tiempo, la carencia de hábitos y técnicas de estudio adecuadas por parte del estudiante, así como de estrategias didácticas por parte de los docentes, que permitan una mejor comprensión de los contenidos temáticos y con ello hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro estudio muestra que los motivos más importantes que ocasionan esta problemática son el desconocimiento del plan de estudios, las actitudes y el poco o nulo apoyo en métodos de estudio de los alumnos, principalmente (Ruiz & Romano, 2006).

En un estudio realizado por Martínez (2004), presenta una manera de sistematizar los múltiples elementos que configuran el vasto campo de lo educativo, consistiendo en la identificación de los posibles factores de reprobación que van desde factores del entorno social y familiar, hasta los factores del alumno, pasando por los factores del entorno escolar.

Pérez & Sacristán (1992) definen la reprobación escolar como el resultado de un proceso que detiene, limita o no acredita el avance del alumno en su vida académica. Es claro que éste ocurre en el ámbito educativo, específicamente en el aula, en dónde interactúa con el profesor y ambos se ven expuestos en lo cotidiano de la vida escolar a instancias formales propias del currículo y a instancias personales, propias de la forma en que cada uno percibe, se conduce o piensa respecto a esta interacción.

### **Competencias del Alumno**

De acuerdo con Las competencias genéricas que conforman el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato describen, fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social.

De acuerdo al documento Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (2008) en un marco de diversidad, las competencias genéricas son “aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

### **Planteamiento del problema**

En el caso específico del Colegio de Bachilleres de Tamaulipas, Plantel 02 de Matamoros, se han tomado medidas para prevenir y disminuir el índice de reprobación en la institución, especialmente es el tema de las Asesorías. Teniendo como objetivo principal, brindar el apoyo académico oportuno en las distintas asignaturas que cursa el estudiante durante su formación académica, para que reafirmen sus conocimientos y sobre todo solucionen sus dudas. Para

con esto, el alumno logre un mejor aprovechamiento en sus evaluaciones, garantizando así su proceso de aprendizaje.

La Asesoría académica encuentra su soporte en:

El Plan Nacional de Desarrollo 2007 2012, dentro menciona que existen rezagos considerables en el sistema educativo nacional entre los que destacan la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad con los avances en materia de tecnología e información y la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo; por lo que establece estrategias que promueven tanto el mejoramiento educativo para dotar a alumnas y alumnos de una formación sólida en todos los ámbitos de su vida, incluidos el buen desempeño en su trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal como el mejoramiento material y profesional del personal docente, haciendo énfasis en el logro de los aprendizajes.

Así como en la Visión y Misión del Sistema de Colegios de Bachilleres:

#### Visión

Ser la Institución Educativa reconocida como líder del nivel medio superior al cumplir con la calidad en sus servicios derivado de la superación constante y profesionalización de su personal y sus métodos de enseñanza, con una formación basada en valores que amplíe las expectativas de los alumnos desarrollando comunidades de aprendizaje, incorporando con éxito su cobertura estatal aplicando los avances científicos y técnicos de vanguardia con amplio sentido humanista, y de esta manera lograr con éxito la incorporación del egresado al nivel educativo superior o en su caso al sector productivo.

#### Misión

El Colegio de Bachilleres de Tamaulipas proporcionará a sus estudiantes una educación del nivel medio superior a través de una formación integral y de calidad, con habilidades para construir el conocimiento significativo y el

desarrollo cultural y cívico, a través del análisis creativo y propositivo, que le permita incrementar sus habilidades y el fortalecimiento de valores que les permita continuar en el nivel superior y en su caso con el sector productivo.

### **Método**

La realización de esta propuesta requiere identificar cuáles son las oportunidades que se demanda atender en busca del desarrollo de los estudiantes con la ayuda de los profesores y el apoyo de la Institución Educativa a través de las Asesorías, se realizó un ejercicio de reflexión el cual permitió generar un reporte técnico que reflejaba un auto diagnóstico, utilizando la metodología del análisis FODA (Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas). Esta metodología permite el análisis del contexto en el que se desarrolla el caso de estudio. (Tabla 1).

### **Presentación de Modelo de Gestión Participativa**

Un modelo de gestión se puede establecer de diferentes formas. La definición genérica indica que el plan de desarrollo y su direccionamiento estratégico requieren de un modelo para su implementación, de tal manera que se pueda ejecutar y medir día a día su implementación que se acumula en función de la sostenibilidad y el desarrollo del territorio (Medellin, 2012). El modelo constituye entonces la plataforma básica del territorio, el modo como se orienta y se relaciona con el medio externo, y la especificación interna de personas, acciones y recursos. El equilibrio entre las definiciones y la operatividad requiere que las acciones materialicen la estrategia.

En ese sentido, el modelo de gestión es la instrumentalización en detalle del proyecto a desarrollar. En este contexto, se define la gestión participativa “como una forma de administrar que reorganiza el trabajo reunificando el decidir con el hacer y desarrolla relaciones sociales de colaboración, confianza, responsabilidad, lealtad y compromiso con las metas de la organización. Para ello utiliza un conjunto de tecnologías y prácticas que buscan compartir la información, el conocimiento, el poder de decisión y las recompensas con el fin de involucrar al conjunto de los trabajadores en el éxito de la organización y de

optimizar conjuntamente el logro de las metas personales y de los objetivos organizacionales” (El mundo de la Calidad, 2009).

Por otra parte, (Pérez, 2006) menciona que la gestión participativa es un modelo de mejora organizativa basado en el aprovechamiento de los canales de comunicación ascendente desde los trabajadores a la dirección. La dirección tiene que facilitar, evaluar y, si corresponde, aplicar las iniciativas de mejora recibidas mediante estos canales pretendiendo aprovechar la creatividad presente en todos los niveles de la organización y concretarla en innovación, es decir, en una mejora de los procesos o del rendimiento de los recursos que signifique una ventaja competitiva.

La gestión participativa se inserta dentro de una política de mejora permanente, es decir, de pequeños cambios progresivos y continuados que mejoran la organización sin necesidad de grandes transformaciones estructurales. Es una cultura del detalle como vía hacia la excelencia (Pérez, 2006).

### **Conclusiones**

De manera preliminar se puede concluir que, al menos a nivel discursivo, se piensa que existe una verdadera asesoría académica, , ya que como podemos darnos cuenta en las políticas, programas, planes y demás declaraciones hechas, se puede asegurar que existe una convergencia muy grande entre ellas, pero la divergencia aparece en el momento de la aplicación de esa asesoría académica, cuando cada plantel, aplica el recurso tanto económico como humano de distinta manera, situación que en ocasiones no es muy favorecedora.

## **Tablas y figuras**

### **Tabla 1**

#### *Análisis FODA*

<b>ANÁLISIS FODA</b>	
<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Disposición de profesores para atender a estudiantes como Profesores- Asesores.</li><li>• Se cuenta con una base de datos con información actualizada de la situación de los estudiantes.</li><li>• Cantidad de profesores de tiempo completo que imparten asesorías.</li><li>• Se cuenta con una metodología de trabajo definida.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incrementar la cantidad de profesores que apoyan al programa de asesorías.</li><li>• Diseñar e implementar un plan educativo de asesorías para cubrir necesidades en más planteles.</li><li>• Documentar metodología de trabajo a través de un proceso que pueda ser.</li><li>• Destacar la importancia vital que tiene la comunicación interpersonal y la ayuda mutua con medios de crecimiento personal e institucional dentro de un proceso educativo entre alumnos y profesores.</li></ul>
<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cantidad insuficiente de profesores que apoyan al sistema de asesorías.</li><li>• Elevar la calidad de las asesorías a fin de contribuir positivamente en el índice de aprobación de unidad de aprendizaje.</li><li>• Contar con un número reducido de materias en las que se brinda asesoría.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de interés de parte de los alumnos para asistir a las asesorías.</li></ul>

## **Referencias**

- El mundo de la Calidad. (09 de 11 de 2009). El mundo de la Calidad, el desafío por hacer las cosas siempre bien. Recuperado el 30 de 01 de 2018, de Gestión Participativa: <https://elmundodelacalidad.wordpress.com/2009/11/09/gestion-de-la-calidad-gestion-participativa-potencia-triunfadora/>
- Fundación Educación Medica. (06 de 2005). Recuperado el 30 de 01 de 2018, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=scl\\_arttext&pid=\\$1575-18132005000200005](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=scl_arttext&pid=$1575-18132005000200005)
- Iberoamericana. (2013). Aprendizaje Autonomo. Recuperado el 29 de 01 de 2018, de <http://www.ula.mx/web/files/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- Martínez, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. Sin datos de edición.
- Medellin. (2012). MODELO DE GESTIÓN PARTICIPATIVO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL LOCAL. Recuperado el 31 de 01 de 2018, de [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2014/PDL/MODELO%20de%20DesarrolloC6.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2014/PDL/MODELO%20de%20DesarrolloC6.pdf)
- Pérez, G., & Sacristán, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Ruiz, N., & Romano, C. &. (2006). “Causas de reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la Licenciatura de Filosofía de la BUAP”,. Revista de la facultad de filosofía y letras, 150-155.
- Sistema Nacional de Bachillerato. (2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Cd. Mexico: Diario Oficial.
- Talavera, R., & Noreña, S. &. (2006). Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración, UABC,

Unidad Tijuana. VI. Congreso Internacional Retos y expectativas de la universidad.

Terrones, E. (2009). El excelente estudiante universitario. Recuperado el 29 de 01 de 2018, de <http://eudoroterrones.blogspot.mx/2009/03/el-excelente-estudiante-universitario.html>

# **FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA ABIERTA**

**ELOY ALBERTO TUN EK**  
**MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN**  
Universidad Autónoma de Yucatán

## **Introducción**

A nivel bachillerato, los estudiantes se enfrentan al efecto de un entramado de factores que pueden influir en su rendimiento académico. En este sentido, Estrada (2014) expone que en el primer año de bachillerato surgen circunstancias (individualización y autonomía, reflexión y trabajo en sí mismos) que propician un bajo rendimiento académico de los estudiantes, lo que orilla a una cantidad importante de estos a dejar sus estudios, provocando que la cifra de deserción en el país ascienda aproximadamente a más de 600 mil jóvenes.

## **Planteamiento del problema**

De acuerdo a la ENDEMS (2012), el 22% de los jóvenes que desertaron del sistema escolarizado mencionan a la preparatoria abierta como la opción más considerada para regresar a estudiar en caso de que tuvieran la oportunidad de continuar con sus estudios. Hecho que resalta la necesidad de conocer los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes de esta modalidad de formación. Al respecto Plaza (2013) menciona que la preparatoria abierta desempeña un papel fundamental en el sistema educativo, ya que atiende a las

personas que no pueden adecuarse a las necesidades del sistema escolarizado, así como a las personas que desertaron de otros planteles y que desean retomar sus estudios.

Específicamente, una de las opciones formativas a nivel bachillerato que ha presentado un aumento importante en su matrícula es la preparatoria abierta de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY), pasando de 642 estudiantes que se matricularon en el año 2013 a 3084 en el 2016; esto sin tomar en cuenta los traslados; es decir, sin considerar aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios en el sistema escolarizado y que migraron a la preparatoria abierta. Por ello que la intención del presente estudio sea el de analizar los factores personales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la preparatoria abierta de la SEGEY, dado que, de acuerdo con las autoridades de este subsistema, el porcentaje de eficiencia terminal es de tan solo el 16.2% (Sánchez, comunicación personal, 15 de diciembre, 2016), el cual se relaciona con el bajo rendimiento de los estudiantes. Afirmación que se corrobora con los reportes de calificaciones del portal de preparatoria abierta de la SEGEY, en el mes de mayo de 2017, en donde el porcentaje de reprobación en el estado es de 47.8%; siendo el promedio general de las calificaciones de 6 puntos; de aquí que el objetivo del estudio del cual deriva la presente ponencia sea:

### **Objetivo**

Identificar los factores personales que determinan el rendimiento académico de los estudiantes que cursan la preparatoria abierta.

### **Marco teórico**

En relación con las modalidades de estudio no escolarizadas, Talavera (2011) señala que dentro de este sistema se matriculan estudiantes con diversas características, actividades ocupacionales, situaciones desfavorables y también alumnos provenientes de otra institución o con una discontinuidad en su trayectoria escolar.

En este sentido, J. Salcedo, M. Salcedo, A. Salcedo y Montoya (2016) reportan que entre los factores personales que influyen en rendimiento académico de los estudiantes se encuentran la falta de conocimiento de los beneficios y servicios que ofrece el sistema abierto, así como el desinterés por concluir dicho nivel educativo; ya que, si bien se inscriben con el objeto de continuar con estudios universitarios o lograr mejores condiciones laborales, dicha condición desaparece con el tiempo debido al surgimiento de nuevas necesidades.

En la misma línea, Gázquez, Pérez, Ruíz, Miras y Vicente (2006) mencionan que cuando un sujeto se siente autocompetente se produce un aumento en su desempeño y participación en el proceso de aprendizaje. Es decir, el estudiante puede desarrollar características que le ayuden a mantener un buen rendimiento escolar; por ejemplo, contar con un pensamiento estratégico para regular sus actividades, despertar una curiosidad y deseo natural por aprender y adquirir nuevos conocimientos cada vez más complejos, así como desarrollar un autoconcepto como estudiante que le permita mantenerse estable ante los retos y situaciones académicas.

De igual forma, Cabrera y Galán (2002) señalan que la motivación determina el rendimiento y se relaciona con la creencia de los individuos en sus capacidades para lograr desarrollar las actividades escolares, sus juicios de autoeficacia y el control personal sobre sus éxitos y fracasos. Es decir, la motivación personal resulta ser el motor que impulsa al estudiante e incentiva el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Caso y Hernández (2007) mencionan que entre las habilidades de estudio que influyen en el rendimiento escolar se encuentran: la organización y concentración que posee el alumno, la capacidad de relacionar nuevos conocimientos con los ya adquiridos previamente y la comprensión lectora. Todas estas habilidades marcan el ritmo de avance y posibilidades de aprendizaje que puede tener un estudiante en el sistema tanto escolarizado como no escolarizado, siendo de mayor importancia en esta última modalidad al no contar con el apoyo o guía de un profesor de aula, adquiriendo sus conocimientos y competencias de manera autodidacta.

En la misma línea, Gutiérrez (2015) expone en su estudio que la mayor parte de los estudiantes usan estrategias de aprendizaje que ofrecen un procesamiento superficial de la información, recurriendo principalmente a actividades como la repetición y relectura de los temas vistos en clase o el subrayado. Es decir, las estrategias de aprendizaje mayormente usadas por los alumnos no permiten hacer un análisis profundo de la información y se centran principalmente en la capacidad de retener y memorizar los contenidos de los materiales escolares. De igual forma, Elvira y Pujol (2012) mencionan que “una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se espera de ellos en la universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje” (p. 369).

En este contexto, Broc (2012) señala la importancia que tiene la gestión del tiempo en el rendimiento de alumnos de preparatoria y menciona que únicamente el 12% de los alumnos tiene una buena gestión y consideran que no les falta tiempo para realizar sus actividades académicas, el 37% piensa que lo gestiona bien pero que el tiempo sigue siendo insuficiente y por último el 51% no gestiona bien su tiempo; datos que resaltan las desigualdades que se generan en el aprendizaje autodidacta. De aquí la importancia de conocer los factores personales que determinan el rendimiento académico de los estudiantes de preparatoria abierta.

## **Desarrollo**

### ***Método***

La investigación se desarrolló como un estudio cuantitativo no experimental, con un alcance correlacional y de acuerdo a la temporalidad de la recolección, clasifica como un estudio transeccional, ya que ésta se realizó en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### ***Participantes***

La población en estudio estuvo conformada por aquellos estudiantes de la preparatoria abierta de la SEGEY que pudieran o no haber revalidado

asignaturas del sistema escolarizado y que hayan presentado al menos 3 exámenes en los últimos seis meses previos a la recolección de datos; condición que garantiza ser estudiante activo en dicho subsistema.

La muestra estuvo conformada por 209 alumnos y esta se determinó a través de un muestreo por conglomerados teniendo como marco de muestreo la relación de todas las sedes en las que se sustentan los exámenes de preparatoria abierta en la ciudad de Mérida, considerando a cada turno en cada sede como una unidad de muestreo distinta; siendo el porcentaje de unidades de muestreo con el que se trabajó de 33%.

### ***Instrumento***

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario en escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1= Completamente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo y 4= Totalmente de acuerdo) que indagó sobre los factores personales de los estudiantes de preparatoria abierta; siendo los factores estudiados los que se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

#### ***Factores personales***

<b>Factor</b>	<b>Definición</b>
Autoestima	Aspecto o dimensión del autoconcepto y hace referencia al valor que un individuo atribuye a su particular descripción de sí mismo.
Motivación	Creencia de los individuos en sus capacidades para lograr desarrollar las actividades escolares, sus juicios de autoeficacia y el control personal sobre sus éxitos y fracasos.
Hábitos de estudio.	Actividades que ayudan al procesamiento efectivo de los nuevos conocimientos.

Conocimientos y habilidades	Aptitudes adquiridas por los estudiantes previo a su ingreso al bachillerato.
Gestión del tiempo	Los alumnos piensan que no les falta el tiempo para realizar sus actividades académicas.

---

### **Análisis de datos**

Con el propósito de identificar los factores personales que determinan el rendimiento académico de los estudiantes de preparatoria abierta se obtuvo, para cada uno de los factores, un indicador en escala de cero a 100, con base en las puntuaciones mínimas y máximas posibles de cada una de las correspondientes secciones del instrumento. Dicho indicador se construyó como el cociente de la diferencia de la suma de los reactivos (correspondientes a cada factor) con el valor mínimo, sobre el rango; multiplicándose dicho resultado por 100 (Ver fórmula).

$$\text{Indicador} = \left( \frac{\text{Suma de reactivos} - \text{Valor mínimo}}{\text{Rango}} \right) \times 100$$

Así el valor del indicador de cada factor se concibió como el promedio de las cantidades calculadas. Por otra parte, se construyó un indicador de rendimiento académico considerando el promedio general de calificaciones obtenidas en el subsistema de preparatoria abierta más el cociente de las asignaturas que los estudiantes tienen aprobadas con el número de veces que han presentado en su trayectoria escolar.

$$\text{Indicador rendimiento} = \text{Promedio} + \left( \frac{\# \text{ de aprobadas}}{\# \text{ de presentadas}} \right)$$

Posteriormente, a través del coeficiente de correlación de Pearson se analizó la relación de cada factor con el rendimiento académico correlacionando las puntuaciones de los indicadores respectivos. Adicionalmente, con el mismo

propósito se realizó un proceso comparativo de las puntuaciones de los estudiantes de bajo rendimiento y alto rendimiento a través de la prueba t.

Finalmente, con la intención de determinar si existe un efecto conjunto de este grupo de factores sobre el rendimiento académico, se aplicó la técnica de análisis de discriminante; clasificando a los estudiantes en uno de dos grupos, estudiantes de alto rendimiento y estudiantes de bajo rendimiento; acordando considerar que el grupo de factores tendría la capacidad de determinar el rendimiento académico, si la función discriminante logra clasificar apropiadamente al menos el 80% de los estudiantes en uno de los dos grupos: estudiantes de alto rendimiento y de bajo rendimiento, ya que como señala Fernández (2007) el análisis conjunto de los factores que influyen en el rendimiento académico, puede llevar a obtener resultados más confiables ya que como menciona Montgomery (1991) la interacción entre los factores puede esconder los efectos individuales.

## **Resultados**

Con el propósito de analizar si existe relación entre los factores personales considerados en el estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de la preparatoria abierta, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson tal y como se describe en la sección análisis de datos, siéndolos resultados de dicho estudio los que se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Relaciones entre los factores personales y el rendimiento académico*

<b>Factor en estudio</b>	<b>R</b>	<b>P</b>
Autoestima	0.076	0.361
Motivación	0.002	0.075
Gestión del tiempo	0.075	0.366
Hábitos de estudio	0.072	0.397
Conocimientos y habilidades	-0.048	0.563

Del análisis de la Tabla 2 se observa que ninguno de los factores considerados en el estudio tiene de manera individual un efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la preparatoria abierta.

Adicionalmente con el mismo propósito se procedió a comparar las puntuaciones de los estudiantes de alto rendimiento (aquellos cuyas puntuaciones en el indicador de rendimiento eran superiores a la media más una desviación estándar) con las de los estudiantes de bajo rendimiento (aquellos cuyas puntuaciones eran inferiores a la media menos una desviación estándar), siendo los resultados de dicho análisis los que se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Procesos comparativos entre estudiantes de alto y bajo rendimiento académico*

<b>Factor de estudio</b>	<b>Estatus</b>	<b>Media</b>	<b>D. T</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Autoestima	Bajo R.	70.66	17.54	-1.02	0.31
	Alto R.	83.33	3.37		
Motivación	Bajo R.	74.27	15.54	-0.14	0.89
	Alto R.	75.76	8.57		
Gestión del tiempo	Bajo R.	47.82	19.07	-0.78	0.44
	Alto R.	58.33	11.79		
Hábitos de estudio	Bajo R.	68.13	15.13	-0.95	0.34
	Alto R.	78.33	2.36		
Conocimientos y habilidades	Bajo R.	65.87	24.07	0.73	0.46
	Alto R.	53.33	9.43		

Del análisis de la Tabla 3, se observa que no existe diferencia en las puntuaciones de los diferentes factores entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de la preparatoria abierta, es decir, no existe un efecto individual de los factores considerados en el estudio sobre dicho constructo. Finalmente, con la intención de determinar si existe un efecto conjunto de este grupo de factores sobre el rendimiento académico, se aplicó la técnica de análisis discriminante; siendo los coeficientes de la función discriminante los que se presentan en la Tabla 4.

Como puede apreciarse en la Tabla 4 y de acuerdo a lo establecido en la sección análisis de datos, el conjunto de factores considerados en el estudio tiene un efecto conjunto sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

**Tabla 4**

*Análisis del efecto conjunto de los factores considerados sobre el rendimiento académico*

<b>Factor en estudio</b>	<b>Coefficiente</b>
Autoestima	0.681
Motivación	-0.751
Gestión del tiempo	0.117
Hábitos de estudio	0.891
Conocimientos y habilidades	-0.785
Porcentaje de buena clasificación 82 %	

## **Conclusiones**

Una de las primeras conclusiones que se alcanzan en el presente estudio se relaciona con el hecho de que, a pesar de analizar el efecto individual de los factores mediante el coeficiente de correlación de Pearson y el proceso comparativo a través de una prueba t, no se encontró que los tuvieran influencia sobre el rendimiento académico en estudiantes de preparatoria abierta a través de ambas técnicas de análisis, demostrando una consistencia en ese resultado cuando se realizaba un análisis individual de cada factor estudiado; pudiendo deberse a la heterogeneidad de los alumnos matriculados, ya que existe una gran variedad de condiciones en las que se encuentran sujetos, por ejemplo, la disponibilidad de horario a causa de actividades laborales, o compromisos familiares ineludibles como el cuidado de los hijos, la atención del hogar, entre otros (Talavera, 2011). Este hecho, coincide con lo comentado por Plaza (2013) quien afirma que la educación abierta en el nivel medio superior se presenta como una alternativa ventajosa para los estudiantes que no cuentan con la disponibilidad de asistir al sistema escolarizado, también para aquellos, provenientes de otra institución, que tienen la intención de revalidar asignaturas o para los que pretenden finalizar el bachillerato en el sistema abierto. Esto pone en evidencia la complejidad del estudio del rendimiento académico en un sistema no escolarizado.

Respecto a la motivación, no resultó ser influyente con el rendimiento académico, lo cual no muestra concordancia con lo establecido por Cabrera y Galán (2002) que afirma que la motivación determina el rendimiento. Del mismo modo, los otros factores estudiados no reportaron tener una influencia individual con el rendimiento, sin embargo, Fernández (2007), señala que al realizar un análisis de los factores de manera aislada se pueden obtener resultados diferentes ante un análisis de manera conjunta. En otras palabras, en un análisis conjunto de los factores resulta más confiable que uno por separado.

En este sentido, al realizar un análisis mediante la prueba de discriminante y lo anteriormente expuesto, se puede inferir que el estudio de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, estos interactúan

entre sí, pudiendo esconder dicha interacción el efecto individual que cada uno de estos tiene sobre el rendimiento, tal como lo refiere Montgomery (2004).

## **Referencias**

- Broc, M. A. (2012). Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato (loe). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 63-80.
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-97.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- ENDEMS. (2012) Encuesta nacional de deserción en la educación media superior. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- Elvira, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 367-378.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional, el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 431-453.
- Fernández, N. (2007). *La educación superior en América Latina. Retos y desafíos hacia el futuro*. México, DF: Universidad Autónoma de México.
- Gázquez, J., Pérez, M., Ruíz, M., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 51-52.

- Gutiérrez, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes psicológicos*, 15(1), 63-81.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed). México: Mc Graw Hill.
- Montgomery, D. (2004). *Diseño y análisis de experimentos* (2ª ed.). Universidad Estatal de Arizona: Limusa Wiley.
- Plaza, J. (2013). Preparatoria Abierta en Línea: la modernización de un servicio educativo fundamental. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 5 (9), 18-25.
- Sánchez, J. (2016, diciembre 15). Comunicación personal.
- Salcedo, J., Salcedo, M., Salcedo, A. y Montoya, D. (2016). La pertinencia de la preparatoria abierta SEP (modalidad no escolarizada del nivel bachillerato) y su impacto en la no conclusión de este ciclo de formación. Caso Nayarit. *Revista Educateconciencia*, 11 (12) 17-26.
- Talavera, K. (2011). Juventud y educación: la elección de la preparatoria abierta en población juvenil (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

## **SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LOS ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA**

**DANIEL ACOSTA MARTÍNEZ**  
**CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO**  
**DANIEL HERNÁNDEZ PALESTINO**  
Universidad Autónoma de Zacatecas

### **Introducción**

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo de México (SGGM, 2013) para una educación de calidad en el periodo del 2013 al 2018, en énfasis a la estrategia que se contempla para modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos, con diversas líneas de acción que a continuación se mencionan: Promover la mejora de la infraestructura de los planteles educativos más rezagados. Asegurar que los planteles educativos dispongan de instalaciones eléctricas e hidrosanitarias adecuadas. Modernizar el equipamiento de talleres, laboratorios e instalaciones para realizar actividades físicas, que permitan cumplir adecuadamente con los planes y programas de estudio. Incentivar la planeación de las adecuaciones a la infraestructura educativa, considerando las implicaciones de las tendencias demográficas (SGGM, 2013).

La presente investigación resulta conveniente para contribuir a transformar los espacios de las secundarias generales, que cumplan con las condiciones favorables de infraestructura de calidad, que se adapte a las necesidades contemporáneas de los individuos y con una visión a corto y largo plazo, con

misión objetiva en la que a través de la sociedad, alumnos y docentes generen prosperidad en la educación, con valores universales enfocados a la globalización. La modernización continua genera cambios y necesidades que se han de atender para el mejoramiento de la calidad del ser humano, así como los medios propicios para el desenvolvimiento de actividades de educación básica.

La idea es propiciar espacios que vayan acorde al desarrollo del individuo, para que se integre con armonía al contexto sociopolítico, con identidad propia de un estatus emocional elevado, por consecuente de una infraestructura en la que se desenvuelve, donde, se proyecten oportunidades para los alumnos en el desarrollo cognoscitivo y emocional en la etapa de adolescencia, con autoestima y valores universales, que aporten a la sociedad una destacada imagen y una transformación continua de valores y principios basados en la moral integral de la humanidad.

Se proponen áreas en las que el alumno se integre de manera natural en el contexto, que atienda a sus percepciones socioemocionales, precedido por el mapa cognoscitivo con el que se desenvuelve e interactúa con la sociedad en el espacio y tiempo.

Por otro lado, se considera a los adolescentes llamados “Generación Milenio” que crecieron en un mundo virtual, acostumbrados a los contenidos digitales facilitados por los avances tecnológicos visuales, auditivos y kinestésicos, lo anterior nos marca la pauta para diseñar espacios en los que se integren elementos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, integrando a los alumnos para que construyan el mapa cognitivo de acuerdo al aprendizaje con el que se identifican, donde, practiquen por medio de pantallas táctiles, dispositivos móviles y procesadores que muestren el contenido de las sesiones y en el que interactúen los planes y programas, la tecnología y el alumno, guiados por el docente. Se espera que a través de la transformación y personalización de cada espacio áulico se lleve a cabo el proceso educativo con la calidad que los adolescentes y el sistema educativo esperan.

Por otra parte el tema de la privacidad poco les interesa, pues están acostumbrados a los *blogs*, al *Facebook* y a la multiplicidad de redes sociales y no tienen problema en exponer su perfil. Tampoco se asombran con lo que otros hacen en *Internet*. Las observaciones anteriores dan lugar al diseño de espacios abiertos con traslucidez generada por la transparencia de una cultura que define la vida como pública, en donde se interrelacionan una diversidad de culturas con diferentes cosmovisiones, los adolescentes son capaces de sacrificar la confidencialidad por tener conexiones sociales, pero también los motivan las buenas causas y tienen claro cómo quieren vivir sus vidas. De acuerdo a la información anterior, donde conocemos el mapa cognoscitivo de los adolescentes, la interpretación de su cosmovisión y la forma de interculturalidad en la que se desenvuelven los jóvenes, dan referencia para analizar y diseñar espacios educativos del siglo XXI, los cuales facilitan edificios funcionales, estéticos, económicos y resistentes a la naturaleza.

De acuerdo a las necesidades que emergen en la actualidad, en la cual se espera un aprendizaje de excelencia, los espacios de educación de nivel básico, en donde los alumnos se desarrollan física e intelectualmente, se aprecia el déficit del aprendizaje esperado, el poco interés del alumno para permanecer en el aula, así como la falta de control de las emociones para interactuar con sus compañeros.

Por otra parte, de acuerdo al planteamiento del problema suscita la función de los espacios y la colocación del mobiliario se convierten en una distracción para la mayoría de los alumnos, por ejemplo; los sujetos que se colocan al fondo del salón no logran apreciar las indicaciones porque sus compañeros que se encuentran al frente les impiden la visión.

El hacinamiento escolar es una problemática que genera una sobrepoblación en el aula que imposibilita, en ocasiones, la atención pedagógica para el total de los alumnos, se impide la circulación de los alumnos, ya que los espacios son estrechos, se crean conflictos en el interior del aula por la sobrepoblación que existe; las aulas están proyectadas para asistir y atender a 32 alumnos (INIFED, 2013). En la actualidad la población de cada grupo asciende a los 40 alumnos, En algunos de los casos se llega a tener hasta 45 sujetos dentro de

un aula. La ventilación es un factor importante para la funcionalidad del espacio en el cual interactúan los jóvenes de secundaria, lo anterior requiere atención para generar cambios de volumen de aire en el interior, sin los cambios de volumen de aire los alumnos comienzan a sentir sueño por la falta de oxígeno. Otro de los rubros es la falta de higiene en el interior a causa de la transpiración del cuerpo que desarrollan los jóvenes en el trayecto de las múltiples actividades que realizan en el interior de la escuela así como en el exterior. Los adolescentes son muy activos, están en un constante desarrollo y su transpiración es muy notoria que se refleja en el interior de las aulas, más en temporada de primavera y verano, en donde las temperaturas son elevadas, provocando incertidumbre, hacinamiento y mal olor en el desarrollo de las sesiones.

Otro de los problemas que se aprecia es la iluminación natural, la falta de persianas para prohibir la incidencia de la luz del sol en determinados momentos esto para prevenir cambios de clima en el interior del aula, son aspectos que contribuyen a generar un espacio confortable para la intervención pedagógica, donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje enseñanza, y por consiguiente una educación de excelencia.

Por lo que se refiere al rubro del color en el aprendizaje; este se homogeniza totalmente en la institución de acuerdo a los colores que culturalmente y con significados de distinción se le asigna a cada escuela, pero en realidad la función del color en cada uno de los espacios escolares pasan por desapercibido. Las butacas son un espacio de trabajo reducido con falta de ergonomía para que los alumnos permanezcan sentados por extensos lapsos de tiempo. Las butacas se encuentran en un estado deplorable y no reúnen las condiciones que favorezcan el aprendizaje ni la imagen escolar de calidad esperada por las políticas competentes.

De acuerdo a lo anterior se determinan las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué significan los espacios escolares para el alumno de secundaria?, ¿de qué forma construyen los significados de los espacios los alumnos de secundaria?, ¿de qué manera se relacionan los espacios con el aprendizaje significativo en los alumnos de secundaria?, ¿qué sugerencias se

plantean para el diseño de espacios escolares según el contexto del siglo XXI?; a su vez se buscan respuestas para llegar a los siguientes objetivos de investigación: comprender el significado de los espacios escolares para el alumno de secundaria, definir como construyen los significados de los espacios los alumnos de secundaria, identificar la manera en que se relacionan los espacios con el aprendizaje significativo en los alumnos de secundaria y por ultimo; describir sugerencias que se plantean para el diseño de espacios escolares según el contexto del siglo XXI.

En el rubro referente a la metodología de la investigación, se basa en el método etnográfico; a través de la entrevista personal, observación participante y la redacción del diario de campo. Por otro lado se realizará por medio del “análisis temático” fotográfico, en donde, se codifican y organizan la base de datos de imágenes, posteriormente se llevara a cabo el análisis de la información por medio de Atlas ti.

## **Desarrollo**

En la presente investigación se integran autores relevantes con aporte significativo, los cuales hacen referencia a los espacios arquitectónicos, en primer término se considera a Martín Heidegger con la influencia de los espacios y el medio ambiente, En dicho espacio se habrían de dar las condiciones propicias para la producción literaria, en especial aquellas obras que abordan la temática del “hábitat” y de “lugar”, como en su obra “Construir, habitar y pensar” misma que hoy es de gran interés para los arquitectos contemporáneos (Heidegger, 2008). Por otra parte Gastón Bachelard con aporte de la poética del espacio, destaca el texto literario, en el cual realiza un estudio fenomenológico, es decir, un estudio de los fenómenos lanzados a la conciencia, de la casa como tal analizada a partir de un punto de vista psicológico. Esta idea es evidente en la cita textual: “...con la imagen de la casa tenemos un verdadero principio de integración psicológica. Examinada desde los horizontes teóricos diversos, pareciera que la imagen de la casa fuese la topografía de nuestro ser íntimo”, (Bachelard, 1993) debido a que podemos observar claramente como conceptualiza la idea de los edificios como un instrumento de análisis del alma humana (Bachelard, 1993). Por otra parte,

Peter Zumthor con aportación de la estética en el entorno arquitectónico en donde el autor reflexiona sobre la capacidad de los edificios y sus entornos para ofrecer a la gente un buen lugar para el desarrollo de sus vidas. Sus reflexiones sobre la estética en el entorno arquitectónico, sirven de magnífico puente de conexión entre los edificios y su relación con el entorno (Zumthor, 2006). Aprecia los lugares y los edificios que ofrecen al hombre refugio, un buen lugar para vivir y una discreta protección. Leer un lugar, dejarse envolver por él, trabajar el propósito, significado y objetivo del encargo, planear y proyectar la obra es, por tanto, un proceso intrincado y no simplemente lineal.

En ese mismo sentido Koolhaas (2014) manifiesta que los edificios y sus entornos se produce un juego de dar y recibir; un prestarse atención, un enriquecimiento mutuo, este interviene con la participación de lo “primordial como futurista” en el cual al enfrentarnos con su arquitectura, nos viene inevitablemente a la mente el concepto de atmósfera, una disposición de ánimo, una sensación en perfecta concordancia con el espacio construido, comunicada directamente a quienes contemplan, lo habitan, lo visitan e, incluso, al entorno inmediato (Koolhaas, 2014).

Por otra parte Edward T. Hall, donde relaciona a la proxémica con los espacios en los que se relacionan las sociedades, ya sea a través de la comunicación lingüística, la proximidad y alejamiento entre las personas y los objetos durante la interacción, en síntesis se conocen como: el espacio íntimo, es espacio casual y personal, el espacio social consultivo y finalmente el espacio público.

Para la interpretación del habitus y capitalismo simbólico se hace referencia a Pierre Bourdieu, en donde se describe el espacio social de recepción propio de un campo académico dependiente de las producciones extranjeras, a la vez que se extiende una relación propia del consumo cultural marcada por el carácter fragmentario, superficial y discontinuo, además de reconstituir el conjunto de las aproximaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas que hacen a su modelo de percepción del mundo social, forjado en el ejercicio práctico pero siempre reflexivo de la investigación empírica, además de resaltar los aspectos que integran a la sociología.

Con respecto al análisis de instituciones se contempla a Lourau (2001), con aporte del método de conocimiento inductivo, en conjunto del análisis funcional, estructural y estructural-funcional, así como a la diversidad de análisis económico, político, social.

Por otra parte en el estado del arte se realiza una a la búsqueda de información en diversas investigaciones relacionadas con el tema, cabe mencionar que los datos explorados corresponden a países como: España, Chile, Argentina, Colombia y México. Se consideran artículos de investigación científica, libros, estatutos, tesis y ponencias, con énfasis en el desarrollo de instituciones con espacios referentes a la educación, observados desde la funcionalidad, sociedad contemporánea, sociología, antropología, el urbanismo y arquitectura, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en las instituciones educativas de nivel secundaria.

### **Conclusiones**

En cuanto al presente proyecto y su desarrollo se puede expresar que es una experiencia que se vive con gran intensidad debido a la incertidumbre con la que se comienza, es decir, desde la elección del tema que se va a desarrollar y la resonancia que pudiera adquirir en la sociedad, así como sus limitantes y alcances.

### **Referencias**

- Bachelard, G. (1993). *La poética del espacio*. Madrid, España: Editorial S. L. Fondo de cultura económica de España.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial SRL
- González, D., Rueda, L. A., González, N., Rodríguez, E. y Lovet, M. (2015). *Evaluación cualitativa de la influencia del diseño arquitectónico en el ambiente interior Qualitative evaluation of the influence of architectural design on indoor environment. Revista AU, XXXVI (3), 53–66.*

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376841788004%0A>

Guerrero, M. E., (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación, y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205–242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001003.pdf>

Guzmán, C., y Saucedo C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004107%0ACómo>

Hall, E. (2003). *La dimensión oculta*. México: Editorial Siglo XXI

Heidegger, M. (2015). *Construir, Habitar, Pensar*. Madrid, España: Editorial la oficina

Heidegger, M. (2008). *La cabaña de Heidegger: un espacio para Pensar*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Herrera, J. (2008) La investigación cualitativa. 1 (1), 1-29, Recuperado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

INIFED (Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa). (2013). *Criterios normativos Diseño arquitectónico educación básica secundaria*. (INEE, Ed.) (1ra ed.). México. Recuperado de [http://www.inifed.gob.mx/doc/normateca/tec/CR/03\\_CDA-SEC-GRAL-TEC-TELES.pdf](http://www.inifed.gob.mx/doc/normateca/tec/CR/03_CDA-SEC-GRAL-TEC-TELES.pdf)

Koolhaas, R. (2014). *Acerca de la ciudad: ¿Qué fue del urbanismo?, grandeza o el problema de la talla, la ciudad genérica, espacio basura*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili

- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Martínez, S. I., y Quiroz, L. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 261–281. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003213%0ACómo>
- Mejía, A., y Ávila, L. A. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 485–513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004107%0ACómo>
- Nahuel, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar. Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 585–612. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493011%0ACómo>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147–174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004008>
- Santoyo, C. y Anguera, M. T. (1992). El hacinamiento como contexto: estrategias metodológicas para su análisis. *Psicothema*, 4(2), 551–569. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72704217%0A>
- Secretaria General de Gobierno de México (2013) Plan nacional de desarrollo 2013-2018. Recuperado de URL:<http://pnd.gob.mx/>
- Trebilcock, M., Soto, J., Figueroa, R., Piderit, B. (2016). *Metodología para el diseño de edificios educacionales confortables y resilientes*. *Revista AUS*, (20), 70–76. Recuperado de <https://doi.org/10.4206/aus.2016.n20-11>

- Viñao, A. (2008a). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Consejo Escolar Del Estado (España)*, 16–27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105113>
- Viñao, A. (2008b). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Revista História Da Educação*, 12(25), 9–54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131002%0ACómo>
- Zumthor, P. (2006). *Atmosferas: Entornos arquitectónicos, las cosas a mi alrededor*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili

# **ELABORACIÓN DE HERRAMIENTAS PARA LA MEDICIÓN DEL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERO CIVIL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**ARELY GONZÁLEZ DURÁN**  
Universidad Autónoma de Nuevo León

## **Antecedentes**

La Facultad de Ingeniería Civil fue creada el 16 de octubre de 1933 por el entonces primer Rector de la naciente casa de estudios, el Dr. Pedro de Alba, siendo Porfirio Treviño Arreola el primer Director de la Facultad.

La Facultad se reconoce como un icono emblemático de la Universidad Autónoma de Nuevo León, porque fue en el edificio de Colegio Civil en donde nació la propia Universidad, en la esquina de las calles Colegio Civil y Washington, y ahí permaneció la Facultad de Ingeniería civil, hasta el año de 1960. Desde 1960 a la fecha, la sede se encuentra en el lado oriente dentro de la Ciudad Universitaria, colindando con las Facultades de Ciencias Químicas y de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, muy cerca del Estadio Universitario.

En la Facultad se han realizado esfuerzos importantes en relación a la evaluación del perfil de egreso del programa educativo (PE) de Ingeniero Civil.

El perfil de egresos se ha evaluado mediante la aplicación periódica de diversas herramientas basadas en encuestas de acuerdo a lo siguiente:

Opinión de empleadores sobre desempeño profesional de los egresados, la cual se aplicó en el año 2011 con el formato “Encuesta de Opinión de los Empleadores sobre el Desempeño Profesional de Egresados (FO-ACA-52)” (anexo 1) y se aplica anualmente a partir del año 2016 con el formato “Encuesta a Empleadores (FOR-CAL-60)” (anexo 2)

Opinión de egresados, la cual se aplica semestralmente. De 2011 a 2015 se utilizó el formato “Evaluación de Plan de Estudios 2015 (FO-ACA-53)” (anexo 3) y el formato “Encuesta a Egresados (FOR-CAL-59)” (anexo 4) a partir de 2016.

Otro referente en la evaluación del perfil de egreso es el Examen de Egreso de Licenciatura de Ingeniería Civil (EGEL-IC). La Comisión Académica del H. Consejo Universitario se reunió el 7 de agosto de 2014, con el fin de dar cumplimiento a una de las estrategias del Plan de Desarrollo Institucional: evaluar los niveles de logro educativo alcanzado por los estudiantes de licenciatura.

La intención de esto es utilizar los resultados obtenidos para fortalecer los programas orientados a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para la mejora de los organismos educativos.

Se privilegió el uso de pruebas estandarizadas, particularmente el uso de los instrumentos diseñados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C (CENEVAL), sin embargo, para el caso de aquellos programas para los cuales ese organismo no contara con examen, se recomendó trabajar en la elaboración de un examen de egreso similar. Se realizó una prueba piloto resultado de ese esfuerzo que fue aplicada el 9 de mayo de 2015.

Actualmente, todos los estudiantes que egresan del Programa Educativo tienen la obligación de presentar el EGEL-IC, aplicado por el CENEVAL. Este examen permite identificar si los egresados del programa cuentan con los

conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional. Se evalúan cinco áreas de la ingeniería civil: Planeación, Estructuras, Hidráulica y Ambiental, Cimentaciones y Carreteras y Construcción.

La escala de evaluación de este examen varía entre 700 y 1300 puntos, con un total de 174 preguntas relacionadas con las cinco áreas de conocimiento evaluadas. A partir de los resultados, cada estudiante puede obtener un testimonio de desempeño satisfactorio (DS, puntaje entre 1000-1149) o sobresaliente (DSS, puntaje entre 1150-1300) de acuerdo a lo siguiente: Desempeño Satisfactorio, representa a aquellos estudiantes que obtienen al menos tres áreas con DS o DSS. Desempeño Sobresaliente, representa a aquellos estudiantes que obtienen de las cinco áreas al menos una con DSS y las restantes con DS.

Con los resultados obtenidos, se analizan las áreas del conocimiento que presentan los menores puntajes, lo cual es analizado por las academias respectivas para definir acciones de mejora continua.

### **Justificación**

El surgimiento de la evaluación curricular como un campo que aspira a tener ciertas especificidades es uno de los factores que propiciaron el pensar el currículum desde otras perspectivas y no sólo desde la del diseño, obligó a buscar intervenciones prácticas, eficientes, y eficaces que tendrían un carácter inédito, por lo que las respuestas a estas búsquedas constituyeron los primeros esfuerzos que dieron origen al campo.

En las últimas dos décadas se ha visto emerger la evaluación curricular como un campo de estudio independiente en el dominio de las ciencias de la educación. En consideración a que la preocupación primera reside en la evaluación del alumno en vez que la del programa, se vio la necesidad de desarrollar una serie de nuevos conceptos, principios, métodos, teorías y modelos, lo que permiten sentar las bases del nuevo campo de la evaluación curricular.

La evaluación curricular ha subordinando al problema de la evaluación de aprendizaje con mayor grado de sistematicidad, el cual tiene su génesis en los clásicos del currículum y en este momento se encuentra en un mayor nivel de precisión (Alba, 1991). Se habla en el terreno de la evaluación, de los objetivos (y ahora de competencias) como parámetro básico para desarrollarla, porque como bien dice Taba, “desde el momento que el currículo es esencialmente, un plan para ayudar a los estudiantes a aprender, en última instancia, toda evaluación vuelve al criterio de la efectividad del aprendizaje (Taba, 1962).

Si bien la influencia de la evaluación en el currículum había sido mínima, según Alicia de Alba (1991), actualmente se encuentra en un momento simultáneo de subordinación y gestación de un auge de la evaluación; transición que se vive en nuestras instituciones de educación superior.

Lo sustancial en estas instituciones es el formar profesionistas que darán servicio a la sociedad, la forma en que la cada una lleve a cabo este proceso conlleva una gran responsabilidad social, por lo que considero que evaluar el logro del perfil de egreso de un programa educativo es fundamental, y es por ello también que los organismos acreditadores han puesto atención a este aspecto del currículum.

En el nuevo marco de referencia del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), se evalúa que el PE tenga procesos adecuados y documentados para valorar el grado de desarrollo de los atributos del egresado de los estudiantes a lo largo del PE. Revisa que el PE tenga definido un proceso sistemático para valorar el desarrollo y logro de los atributos del egresado a través del plan de estudios, con mecanismos de valoración adecuados, así como indicadores y metas (CACEI, 2017).

Asimismo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) también evalúan el cumplimiento del perfil de egreso, establecen que el programa debe contar con mecanismos periódicos y sistematizados que garanticen el cumplimiento del perfil de egreso, para validar que los alumnos están adquiriendo los conocimientos, habilidades, actitudes y

demás características ahí señaladas en su trayectoria de formación por el programa educativo (CIEES, 2016).

Es por lo anterior que es pertinente dar atención a estos procesos de evaluación en las instituciones de educación superior.

### **Planteamiento del problema**

El problema a plantear se enfoca a la carencia de un proceso sistémico y fundamentado que evalúe el avance en el logro del perfil de egreso en sus estudiantes durante su trayectoria en el plan de estudios y en sus egresados, una vez que se desenvuelven en el ejercicio profesional.

### **Objetivo**

Elaborar herramientas que permitan evaluar el logro del perfil de egreso del programa educativo de ingeniero civil en la UANL.

### **Preguntas de Investigación**

¿Cuáles son las herramientas que han permitido hasta el momento medir el logro del perfil de egreso del Programa Educativo de Ingeniero Civil?

¿Cuáles son los resultados que han arrojado las aplicaciones de las herramientas anteriormente aplicadas?

¿Qué aspectos han sido señalados por los organismos evaluadores como áreas de oportunidad para el programa educativo en relación al perfil de egreso?

¿Qué metodología permitiría evaluar de manera más fehaciente el logro del perfil de egreso en los estudiantes?

### **Marco teórico**

La evaluación curricular es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un

currículum (Alba, 1991). Dicho proceso permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia de: a) de la comprensión misma del proceso curricular, b) de su consolidación, o c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular (Alba, 1991).

En este sentido, se pretende abordar a la evaluación del perfil de egreso como un proceso en el cual se genera una valoración sobre la evaluación curricular del PE, permitiendo tener una comprensión de la pertinencia de este y dar pauta para la transformación hacia la mejora del mismo.

A quien se evalúa es al egresado, a quien nos referiremos como el educando que ha concluido un proceso delimitado de aprendizaje, el cual debe ubicarse en un nivel elemental, el intermedio o superior, y no exclusivamente en éste.

El perfil del egresado es una descripción de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje. Dichas características deberán permitir la satisfacción de alguna o algunas necesidades sociales (Arnaz, 1997). Para Mercado, Martínez y Ramírez (1981), el perfil profesional es la descripción del profesional, de la manera más objetiva, a partir de sus características. Asimismo, Patricio Fernández ve el perfil de egreso como la especificación de un conjunto de cualidades (conocimientos, habilidades, actitudes) y sistemas de pensamiento orientados hacia la creatividad, reflexión, criticidad y resolución de problemas que vienen a representar al sujeto que las instituciones de educación superior buscan formar.

El perfil de egreso equivale a los objetivos curriculares, los cuales deben de ser concebidos y formulados en función de los resultados generales que desean obtenerse de un proceso educativo. Tiene un valor muy grande, puesto que en él se aspira a satisfacer una necesidad o un conjunto de necesidades sociales a través del educando, quien adquiere determinados aprendizajes que le permiten hacer algo *valioso* una vez egresado de la institución educativa.

Al elaborar el perfil del egresado nos ocupamos en describir cómo será el alumno producto del sistema para el cual estamos elaborando el currículo. Aquí es importante enfatizar que en él no se describen todas las características que finalmente tendrá, sino sólo aquellas que sean el producto de una transformación intencional que espera lograr una institución educativa, es decir, se hace una descripción general, pero no ambigua. Desde la propuesta de Arnaz (1997), entre las características más importantes que pueden incluirse en el perfil de egreso son:

Las áreas de conocimiento en las cuales tiene un cierto dominio

Lo que será capaz de hacer en ellas

Los valores y actitudes que probablemente habrá asimilado

Las destrezas que habrá desarrollado

De acuerdo a Miguel Berraza (2001), la evaluación es un proceso sistemático que implica tres fases:

Fase de recogida de información. Se trata de ir acumulando datos por procedimientos estandarizados o libres, con el fin de disponer de caudal de información suficiente de la realidad a evaluar como para proceder a su evaluación efectiva.

Fase de valoración de la información recogida. Aplicando los criterios o procedimientos que resulten oportunos, habremos de emitir un juicio sobre el valor y pertinencia de la información disponible.

Fase de toma de decisión. A resultas de la valoración realizada, habremos de tomar las decisiones que parezcan oportunas.

Se identifica a la evaluación como un elemento básico en los procesos orientados a la calidad. En esos procesos se desarrolla un círculo progresivo que se va encadenado entre sí y consiste en planear, ejecutar, evaluar y reajustar, en donde este "reajuste" se convierte por propia evolución natural en

fase de “planificación de la etapa siguiente y así se recomienza de nuevo el círculo (Beraza, 2001).

Un perfil de egreso se crea con base en las necesidades que tratará de solucionar el profesional, en el potencial del mercado ocupacional, en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas, y en la investigación de las instituciones profesionales acerca de las posibles actividades a realizar. Debe considerarse que todos estos elementos con cambiantes, por tanto, la evaluación del perfil de egreso debe de realizarse a partir de los elementos que lo definen, de su congruencia y continuidad con la etapa de la fundamentación del proyecto curricular, así como por su vigencia.

La evaluación de la congruencia de los elementos internos del perfil de egreso se refiere a la valoración que se hace del mismo con respecto a los niveles de generalidad o especificidad con los cuales se elabora, y con el grado de relación y no contradicción de los elementos que lo definen; la evaluación de la congruencia del perfil de egreso en relación con los fundamentos de la carrera, se refiere a la valoración que se hace al buscar el grado en que el perfil es una consecuencia lógica de lo fundamentado.

La evaluación de la vigencia del perfil de egreso se refiere a la valoración que se hace de éste a partir de su actualidad y adecuación, en función de los fundamentos que le sirven de base. La evaluación de la vigencia indicará si el plan de estudios derivado del perfil de egreso es realmente adecuado para preparar al profesionista; si no fuese así, sería preciso considerar las modificaciones y correcciones necesarias al perfil profesional y, consecuentemente, el plan de estudios (Frida Díaz Barriga, 2010).

Las finalidades generales y el perfil de egreso se nutren de las decisiones que se toman respecto a los procesos y productos de aprendizaje por lograr, a partir de dos preguntas clave; ¿por qué aprender?, ¿para qué aprender? En líneas generales, los campos que conforman el perfil de egreso-académico y profesional- hacen referencia a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En dichos campos se integra el saber y el saber hacer, aunque en proporciones diversas; por ejemplo, un saber propio y específico del perfil

académico es el conocimiento de las ideas básicas de una carrera y el saber hacer del mismo nivel alude al desarrollo tanto de lenguajes como de técnicas y procedimientos de realización de trabajos, es decir, el saber si vincula con ideas, conceptos, datos específicos de la formación y con el desarrollo de habilidades y aprendizaje de los procedimientos que formulan lo que a *posteriori* será el desarrollo del profesional.

### **Referencias**

- Arnaz, J. A. (1997). La planeación curricular. México: Trillas.
- Barriga, F. D. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Trillas.
- Beraza, M. A. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad . En A. G.-V. Repiso, Didáctica Universitaria (págs. 261-274). Madrid: La Muralla, S. A.
- CACEI. (2017). Marco de Referencia 2018 del CACEI en el Contexto Internacional. Ciudad de México.
- CIEES. (2016). Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior. Cd. de México.
- Frida Díaz Barriga, M. d. (2010). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
- Marín Patricio Fernández Delagdo, A. L. (1999). Procedimietos para la evaluación y rediseño de planes de estudio en la Universidad. Monterrey, N.L.: UANL Secretaría Académica.
- Ratto, M. C. (1999). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
- Sacristán. (1988).

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO INNOVADOR**

**HILARIO ANGUIANO LUNA**

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco

### **Sustento teórico**

En el diseño del modelo educativo de Lerma el estudiante es la figura central, el aprendizaje es por descubrimiento siendo el papel del profesor secundario, planificador y organizador de las interacciones entre estudiantes y contenidos; siendo además generador e impulsor de actividades mentales constructivistas

La aplicación de la teoría condujo a modelos con ideas Piagetianas centrados en el estudiante que juega el rol de agente central y protagonista de su aprendizaje. Esta propuesta supone una revisión profunda de las relaciones entre la ciencia y sus efectos, fundamentalmente, la aplicación y la enseñanza, y un enfoque novedoso en la metodología educacional, en donde el estudiante es el artífice de su propia formación (Sistema Modular; 1987)

El estudio de las teorías propuestas por Piaget y Vigotsky, en donde el primero, Piaget trata de explicar el desarrollo como un proceso debido a la naturaleza de la persona y que tiene una base biológica, como parte de un proceso personal. Mientras Vigostky tiende a explicarlo en base a los aspectos de tipo social, del medio.

Ambas propuestas se aplican en el modelo educativo de Lerma y al Sistema Modular, la propuesta de Vigostky se ha utilizado al crear equipos de trabajo colaborativo, los estudiantes no se dan cuenta de ello, pero lo aplican en la práctica, algunos de ellos no tienen antecedentes y presentan problemas de aprendizaje, pero observan a otros, Piaget afirma que se puede aprender siempre que se tengan los “esquemas mentales” y estos se construyen con la práctica. Las propuestas de Vigotsky se llevan a cabo cuando hacemos los grupos de trabajo, las de Piaget cuando los estudiantes consiguen un avance personal creando sus propios esquemas, se realizan mediante el uso de métodos empíricos para la construcción del conocimiento a la manera de Ausubel, que se hace evidente cuando el estudiante realiza su investigación en su respectivo equipo colaborativo.

La pedagogía de ambos Modelos no niegan una educación constructivista, se considera lo cognoscitivo, lo psicomotor incluso lo afectivo; al efecto Piaget, Vigotsky y Ausubel han sido referentes, entre otros.

### **Los modelos Innovadores; el Modelo de la Unidad Lerma basado en nodos**

En sus inicios se basó en: a) la educación activa; b) el trabajo grupal; c) la guía del docente no autoritaria; d) la interdisciplina y transdisciplina. Los problemas de la realidad no son propiedad de una disciplina en particular y por esa razón es posible su análisis desde diferentes perspectivas. Por lo que en el modelo se considera que debe existir una fuerte relación entre la investigación con la docencia y el servicio.

Se propone que las licenciaturas se cursen en 12 trimestres, durante los cuales se transita por cinco niveles curriculares denominados troncos:

**I.- Tronco General Divisional** tiene una duración de un trimestre; en él convergen conocimientos generales de campos de estudio afines a la división correspondiente, para ofrecer al alumno un esquema de comprensión que le proporciona un primer acercamiento a los saberes

fundamentales de las disciplinas que conforman y cimientan la formación profesional.

**II.- Tronco Básico de Carrera** se cursa durante los trimestres 2°, 3° y 4°, en los que se generan los escenarios propicios que ofrecen un acercamiento a los principios teóricos, técnicos y metodológicos básicos del saber y el quehacer de un campo disciplinario.

**III.-Tronco Interdivisional** de formación interdisciplinaria corresponde al 5° trimestre; es un espacio en el que confluyen alumnos de todas las licenciaturas para analizar, de manera conjunta, las formas de generación y reconstrucción del conocimiento y los modos de pensamiento y de comprensión de la realidad bajo una mirada ética. Se trata de un lugar de reflexión colectiva sobre la responsabilidad social del profesional.

**IV.- Tronco Específico de Carrera** se cursa durante los trimestres 6°, 7°, 8°, 9° y 10°; tiene como eje el perfil profesional que delimita los conocimientos y quehaceres de la profesión específica; ofrece saberes focalizados que fortalecen la formación del alumno en el marco de la licenciatura correspondiente.

**V.-Tronco de Integración** se cursa en los trimestres 11 y 12; integra los saberes y las propuestas disciplinarias y metodológicas en torno a una problemática concreta que se construye desde una perspectiva interdisciplinaria. Constituye un espacio donde se proponen los elementos para la consolidación de una visión compleja que invita a la participación en situaciones en las que se ponen en juego la formación profesional, la mirada ética, la creatividad y la innovación. Se trata de abordar las necesidades y problemas que emergen del mundo real, a través de la investigación interdisciplinaria. Se promueve el desarrollo de proyectos que emergen de una lectura acuciosa, especializada y pertinente de la realidad; de un acercamiento fincado en la investigación, de la vinculación con el mundo profesional y con la práctica del servicio social.

## **Los ejes transversales y complejidad**

En el modelo de la UAM Lerma, encontramos ocho ejes transversales; estos tienen la finalidad de abordar problemas de la época actual. Cada eje transversal, para fines del modelo se puede considerar como un instrumento pedagógico globalizante, es de carácter interdisciplinario que recorre, de forma horizontal y vertical, la totalidad del currículo. Estas orientaciones las encontramos en toda la acción educativa y buscan formar al estudiante en cada una de sus licenciaturas. Los ejes son a) *complejidad*, b) *diversidad*, c) *creatividad*, d) *complementariedad*, e) *ética*, f) *responsabilidad social*, g) *sustentabilidad* y h) *innovación*. Estos ejes son fundamentales en la identidad de todo egresado de la Unidad Lerma.

Otro elemento de primordial importancia en el modelo ha sido la cuestión de la complejidad y los fenómenos complejos, además está el trabajo colectivo o actualmente llamado colaborativo así como la formación de equipos de trabajo de diferentes formaciones y diversos enfoques, la interdisciplina; lo que también se ha considerado en el Modelo.

En la Unidad Lerma, su modelo no solo incluye a la investigación, también el servicio y además el arte; esto lo encontramos plasmado en su documento fundacional (*la Unidad Académica Lerma de la Universidad Autónoma Metropolitana contempla la inclusión de las ciencias básicas, las naturales, las sociales, las humanidades y las artes (documento fundacional)*).

Para lograr sus objetivos en docencia, la UAM-Lerma ha considerado que en el diseño de su modelo, la relación entre el docente y el alumno debe ir más allá de pasar algunas horas en el aula, debe trascender; por lo que en este modelo ambos deben transformarse; el docente en un *impulsor*, y el estudiante pasará a ser un *precursor*.

## **Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA' s)**

En lugar de materias la UAM contempla UEA's (Unidades de Enseñanza Aprendizaje), En Lerma son de dos tipos, una parte de los programas integrada por UEA's obligatorias y otra oferta flexible que son las UEA's

optativas. De tal suerte que el estudiante va a transitar durante su licenciatura de 12 trimestres por una malla y va pasando por puntos específicos que en este entramado se denominan *nodos*.

### **UEA's Obligatorias**

Las UEA's obligatorias se componen de dos elementos: *Unidades de Contenido* y *Eje Integrador*. Ambos componentes se articulan por un trabajo orientado hacia el desarrollo de investigación. Cada UEA se divide en componentes más sencillos llamados Unidades de contenido (UC), y son los contenidos que se acompañan de la bibliografía y forma de trabajo. Además de las Unidades de contenido cada UEA, se tiene un trabajo al final del trimestre regulado por el *eje integrador*, que juega en el modelo como un elemento pedagógico para articular las UEA's a través de una investigación con trabajo colaborativo.

Las UEA's, integradas por unidades de contenido, generalmente son impartidas por tres docentes, de acuerdo a sus especialidades; los tres docentes dialogan por medio del *eje integrador* que constituye el medio pedagógico para articular. El eje integrador se define y delimita por los profesores de cada grupo al inicio de cada trimestre, se desarrolla a lo largo del mismo y es considerado como parte de las horas prácticas.

Los *ejes Integradores* son elementos de organización, de vinculación de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, son elementos particulares diseñados para la Unidad Lerma de la UAM; están en todas las UEA's. El eje integrador dinamiza y pone en juego las unidades de contenido a partir de una situación o problemática concreta; supone la mutua implicación entre teoría y práctica; genera interacciones entre el conocimiento disciplinar y toma a la investigación como fundamentación metodológica. Constituye el núcleo pedagógico que partiendo de una situación específica que atañe primordialmente a la disciplina, lleva a la interconexión reflexiva de los diversos contenidos, de acuerdo con el nivel del trimestre de que se trate. En los trimestres interdisciplinarios se orienta a fortalecer la visión disciplinaria propia de cada licenciatura, para

posteriormente dar respuesta a la situación o problemática en cuestión, desde una perspectiva interdisciplinaria.

### **UEA's Optativas (Talleres, Laboratorios o Seminarios) o TALASE's**

Son "estructuras curriculares flexibles"; sin seriación, y se dan para todas las licenciaturas; desde la UEA I a la UEA X. En estas convergen los alumnos procedentes de diferentes licenciaturas para desarrollar conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que promueven su formación integral.

**El taller** puede suponer la manipulación de herramientas y materiales. Implica trabajo cognitivo y el desarrollo de habilidades técnicas, manuales o corporales, para obtener un logro adecuado. Exige un trabajo sobre la esfera intelectual y afectiva. Las habilidades o destrezas a desarrollar tienen un carácter muy claro de naturaleza práctica y se centra en la creatividad.

**El laboratorio** es un espacio para la experimentación, su eje es la recreación o simulación de fenómenos bajo condiciones y variables controladas. Puede emplearse equipo e instrumental de alta especialización, para llegar a los resultados esperados o para abrir campo a nuevas indagatorias ante la obtención de resultados divergentes.

**El seminario** el propósito que el alumno cultive habilidades de índole fundamentalmente intelectual y de carácter lógico o conceptual. Se procura que los alumnos desarrollen destrezas para la presentación y exposición de sus ideas y los argumentos que sostengan sus propuestas analíticas.

### **Algunos resultados**

El modelo educativo de la Unidad Lerma, se encuentra inmerso en el sistema de la Universidad, integrado por cinco Unidades UAM; entonces en la Unidad Lerma se encuentran características comunes a las demás Unidades; las diferencias son particularidades de cada una de ellas. Claro ejemplo de ello es la estructura departamental, en la que se encuentra integrada parte de la docencia, la investigación, la divulgación y el servicio; así cada docente se encuentra adscrito a un Departamento.

Para obtener algunos resultados, en parte del Área de la Coordinación Divisional de docencia hemos realizado algunas entrevistas (entre 2011 y 2013) junto con la Coordinación de Gestión escolar de la UAM-Lerma. Nos hemos encontrado con un modelo educativo novedoso, posiblemente más avanzado que el modelo de la Unidad Xochimilco de la UAM (Sistema Modular).

Al docente, o impulsor, según el modelo Lerma se le complica su intervención, particularmente en aquellas UEA's en las que debe interactuar con otros docentes, en particular las dificultades están en las UEA's V, XI y XII; también se encuentran dificultades en la investigación conjunta que recibe el nombre de *eje integrador*.

Un sello que se defiende por mayoría los docentes, es el modelo que integra los TaLaSe u optativas, que llegan a ser un conocimiento extra. Aunque hay que decir que algunos docentes denostan estas UEA's optativas con el pretexto de que son conocimientos que los alumnos no requieren para su carrera y que por lo tanto no deben perder el tiempo en adquirir conocimientos fuera de su campo de estudios.

AL efecto anexamos parte de una entrevista con el Doctor Castillo Guajardo (2013) de la División de CBS. Desde luego no es la opinión de todos, porque también hay excelentes opiniones, preferimos mostrar ésta que proyecta las dificultades de un docente que se dedica a las "ciencias duras". Por cuestiones de espacio no agregamos otras opiniones.

P.-¿Por qué los alumnos se van, hemos entrevistado a desertores? R.- *Son los maestros, las instalaciones, son problemas múltiples.*

P.-¿Cómo hacer un trabajo de formación docente sin violentar la libertad de cátedra, sin violentar la legislación, ni a los Directores? R.- *Creo que se pueden hacer cosas, cada División o Departamento construyen su propio discurso. Quizá dar cursos -evaluación escolar-, -el clima-; El tema de la formación puede ser relevante, las problemáticas de un alumno pueden ser diversas.*

P.-¿podemos tener incidencia en ellos? R.- *Si, pero si los estudiantes encuentran unidades integradas creo que las clases no serían tan aburridas como "aprendizaje basado en proyectos", otra cambiar la forma en que se hacen las sesiones, creo que vale la pena, los chicos haciendo investigacioncitas, como en Xochimilco; creo que aquí tuvimos un fracaso.*

¿Por qué fracaso? R.- *No todos los docentes tienen el compromiso, falló el eje integrador.*

*Un día a la semana tenemos dos horas; después de la 7a semana sesiones de 5 a 7 horas.*

*Necesitamos que estén los cuatro profesores atendiendo a todos los equipos. Creo que algunos no vienen porque tienen compromisos laborales. No se presentan al eje integrador, su investigación la ponen en primer lugar y olvidan su docencia.*

*La UEA de Lerma es más demandante que la de Xochimilco y de Iztapalapa, porque las clases son como las de Iztapalapa, pero no solo deben darlo los 4 docentes, y aparte otras horas para el eje integrador, el coeficiente no me refleja las horas. Cuando mucho me va a dar 0.25 en el coeficiente, es una cuarta parte de coeficiente.*

*Aunque yo dé una UEA, si son 4 profesores me implica un cuarto de coeficiente, pero en TaLaSe si me da el coeficiente 1.0; el problema es que la UEA no nos ayuda a los puntos.*

*Son las mismas horas aquí que en Iztapalapa, son 20 horas/semana, vale 1.0*

P.-¿Trabajas los 5 días? *No, solo 4 horas a la semana*

P.-¿La retroalimentación es suficiente, no se requiere diálogo? R.- *No tenemos mucho tiempo; tenemos un calendario super apretado. Si se necesita retroalimentación cara a cara; se eliminan muchos problemas como ¿por qué saque ocho? yo contesto -no entregaste a tiempo- para los ejercicios se requieren en la práctica y les pido que lo hagan varias veces.*

*Si no te salió a la primera debes hacerlo otra vez. Si me enviaron un documento en word lo tomo como un borrador y les pido que lo corrijan; La otra es que aún estamos lejos de llevar una licenciatura en línea; - No llegamos ni a la mitad, -Si, se requiere mucho tiempo*

*-Primero tendríamos que sacar nuestros materiales, irlos subiendo. Se necesita para esto un tiempo específico.*

*Cuando yo trabajaba en Colegio de Bachilleres se dedicaban dos semanas a un taller y en esas dos semanas sacábamos todos los materiales, notas evaluaciones, todos los temas bien desarrollados y nos daban una constancia.*

*Es una friega, la verdad si es una friega, para eso sería llevarlo a una forma colegiada.*

*Si decimos, todos los profesores deben llevar este taller y es obligatorio para todo profesor.*

*P.-¿Por qué no tenemos esto aquí, los cursos obligatorios? R.- Es que en Bachilleres quieren y desean certificarse y como política ya lo tienen; desde hace muchos años, ya tienen una plataforma propia y tienen cursos para hacer materiales y para otros cursos.*

*Aquí se contrata al docente, pero no sabemos dar clases. Se contrata a profesores que no saben dar clase. Me contrataron como profesor pero no me enseñaron como dar clases.*

*Como institución creo que deberíamos tener algo así.*

*Calificamos a los estudiantes como algo integrado pero no damos los contenidos integrados.*

*P.-¿Un día un alumno tiene 3 maestros ? ¿Por qué se quejan los alumnos de que tienen seguido a un maestro? R.- Porque muchos maestros prefieren dar en un solo día todo. Otros dicen yo puedo martes y viernes y organizamos todo, laboratorios, prácticas de campo.*

## **Referencias**

- Aguilar Mendoza N., (2013) *Cuadernos de investigación educativa, Estudio exploratorio sobre la deserción temprana y la reprobación inicial de alumnos de licenciatura en la UAM-Lerma*. Ed. UAM-Lerma. Lerma de Villada Edo. de México.
- Anguiano Luna, H. y Padilla Arias, A. (2006), *Formación de profesores en el Sistema Modular de la UAM-X. Análisis de datos*. Documento extenso, informativo de trabajo de investigación. DRS. UAM-X, México.
- Berrueco Villalobos, L. (1998), *Lecturas Básicas V. Conceptos fundamentales del Sistema Modular*. UAM X. México.
- Berrueco Villalobos, L. (2010), *El sistema modular en la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Treinta y cinco años*. UAM X. México.
- Martínez Domínguez, D. Galeano Massera J. (1992). *Documentos para el análisis del Proyecto Xochimilco*, Temas Universitarios Ed. UAM, México.
- Peñuela Velásquez Alejandro, (2005) *La transdisciplinariedad más allá de los conceptos, la dialéctica*”; *Andamios*, año 1 , N° 2, junio, pp. 43-77), México.
- Plan de Desarrollo de la UAM Unidad Lerma 2011-2013*; documentos de la Sesión de Trabajo; 6 de diciembre de 2011. Unidad Lerma.
- Rodríguez Lara M.E., (2011). *Un escenario modular para la formación de profesores en la Universidad Autónoma Metropolitana*. Serie Académicos. Editorial UAM.
- UAM-Xochimilco (2001) *Documento Xochimilco, Anteproyecto para establecer la Unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México.

Soria López A. Hernández Pérez I. Et al, (2011); *Modelo Educativo de la Unidad Lerma Documento final*. Lerma de Villada Edo de México.

## ***¡EMOCIONES PARA LLEVAR!***

**MARÍA MINERVA MÉNDEZ ZARAZÚA**

**MARÍA EUGENIA GIL RENDÓN**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de  
Monterrey

### **Marco Teórico**

#### ***Descripción de conceptos clave***

Levine (citado por Marcdante y Kliegman, 2015, p. 10), define “crecimiento” como el tamaño y las medidas del infante, mientras que “desarrollo” como el incremento de los procesos en los que cuerpo y mente se interrelacionan.

Los conceptos clave que a continuación se describen, permiten comprender el proceso de desarrollo de los primeros tres años a partir de tres enfoques propuestos por Papalia (2010): el físico, el cognoscitivo y el psicosocial.

#### ***Desarrollo Físico***

En los tres primeros años de vida, los cambios físicos son muy notables; continúa el crecimiento *cefalocaudal*, el cual parte de la cabeza a los pies y el *proximodistal*, del tronco a los dedos por lo que las medidas de peso, estatura y circunferencia de la cabeza se convierten en indicadores del crecimiento.

A partir de la publicación *Para la Vida* (Unicef, 2010), la *Guía Portage de Educación Preescolar* (1972) y el *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial* (2013), se analizan los indicadores del desarrollo físico del niño entre 1 y 3 años de edad.

**Tabla 1**

*Características físicas de las niñas y los niños entre 1 y 3 años de edad*

	<b>1 a 2 años</b>	<b>2 a 3 años</b>
<b>Unicef</b> (2010, pp. 42 a 44)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentarse sin apoyo.</li> <li>- Gatear con las manos y las rodillas, y apoyarse para incorporarse.</li> <li>- Dar algunos pasos apoyándose en algo.</li> <li>- Caminar, trepar, correr.</li> <li>- Empezar a comer sin ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminar, correr, trepar, patear y saltar con facilidad.</li> <li>- Comer sin ayuda</li> </ul>
<b>Guía Portage de Educación Preescolar</b> (1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trepa las escaleras gateando.</li> <li>- Se pone de pie cuando está sentado.</li> <li>- Se trepa a una silla de adulto, se voltea y se sienta.</li> <li>- Construye una torre de 3 bloques</li> <li>- Hace rayas con un crayón o lápiz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da una manita hacia adelante con apoyo.</li> <li>- Baja las escaleras caminando con ayuda.</li> <li>- Camina hacia atrás.</li> <li>- Hace bolas de arcilla o plastilina</li> <li>- Da vueltas a las perillas de las puertas</li> </ul>
<b>Modelo de Atención con Enfoque Integral.</b> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla destrezas que le permiten sentirse seguro en relación con su cuerpo (trepar, brincar, subir, bajar, rodar, etcétera).</li> <li>- Experimenta el movimiento libre y el desplazamiento.</li> <li>- Mantiene control de su cuerpo.</li> <li>- Desarrolla autonomía al realizar diferentes actividades.</li> <li>- Aprende a controlar esfínteres.</li> </ul>	

### **Desarrollo Cognoscitivo**

Dos procesos específicos suceden durante la interconexión neuronal: a) la integración, donde grupos de neuronas se coordinan para controlar el movimiento muscular y b) la diferenciación, donde cada neurona adopta una

función especializada. Con la integración y la diferenciación, las neuronas coordinan la acción de los sentidos para dar inicio al proceso perceptivo.

El primer sentido en desarrollarse es el tacto, para los cinco meses de vida se desarrolla la vista, posteriormente el gusto y el olfato, finalmente, la audición. Smith y Kosslyn (2008) mencionan la existencia de 11 sentidos organizados en tres grupos, a partir de los cuales reconocemos nuestro entorno:

Sentidos Químicos: Olfato y gusto

Sentidos Posturales: Visión, oído, kinestésico y vestibular.

Sentidos Cutáneos: Contacto, presión, calor, frío y dolor.

Se han postulado diferentes teorías para describir los procesos cognitivos. Por su influencia e importancia en el ámbito educativo, se seleccionaron las principales para analizar los procesos que intervienen en el aprendizaje y el objetivo del mismo: Conductismo, Cognoscitvismo y Constructivismo.

**Tabla 2**

*Teorías que explican el desarrollo cognitivo*

<b>Desarrollo Cognitivo</b>	<b>Conductismo</b>	<b>Cognoscitvismo</b>	<b>Constructivismo</b>
Procesos Cognitivos	<b>Atención</b> Periodo de atención corto. <b>Memoria</b> Reforzada con la presencia de estímulos continuos y consistentes. Considerada como un almacén.	<b>Atención</b> Se potencializa a partir de la experiencia sensorial. <b>Memoria</b> Basada en esquemas: la información procesada se asimila y acomoda para crear	<b>Atención</b> Basada en el interés del niño. <b>Memoria</b> Proceso activo para integrar los conceptos adquiridos con la nueva información para dar significado al ambiente.

		paquetes de información que se almacenan para la construcción de un nuevo esquema. <b>Sentidos</b> Primer contacto con el entorno para adquirir información y traducirla en conocimientos.	<b>Sentidos</b> Permiten explorar el entorno para dar significado. <b>Emociones</b> Medio para establecer el vínculo social. Las emociones son el principal lenguaje de comunicación durante los 3 primeros años de vida. <b>Lenguaje</b> Principal signo del desarrollo cognitivo. Clave del proceso de socialización.
Objetivo del aprendizaje	Responder a un estímulo del ambiente Modificar una conducta.	Conocer el entorno.	Construir el significado de su entorno e interactuar con él.

### **Desarrollo Psicosocial**

Constituye la imagen que el niño forma de sí mismo interactuar con el medio que le rodea; comprende la personalidad, la seguridad, la autonomía, la confianza, la tolerancia a la frustración y las emociones. Papalia lo describe como *“la combinación que se realiza al entrelazar la personalidad y las relaciones sociales”* (2010, p. 178).

Erik Erikson (1950, citado por Papalia, 2010), define que los niños de entre 1 y 3 años se encuentran en la etapa de confianza vs. desconfianza. Es en esta etapa cuando logran desarrollar el equilibrio para confiar en las personas que les rodean y asegurar que sus necesidades serán satisfechas lo cual a su vez está relacionado con la tolerancia a la frustración.

### **Emociones**

Davidoff (2011, p.375) las define como “*los estados internos que se caracterizan por pensamientos, sensaciones, reacciones fisiológicas y conducta expresiva; surgen de modo repentino y son difícil de controlar*” se ha identificado que son heredadas a través del material genético y su desarrollo depende de la influencia del ambiente y las experiencias de la persona. En complemento, Charles Darwin (1872-1965, citado en Davidoff, 2011), propone que las emociones están directamente relacionadas con la supervivencia ya que a partir de éstas se logra comunicar necesidades básicas así como establecer límites frente al peligro. A nivel neurofisiológico, el crecimiento del cerebro está relacionado con las experiencias emocionales; el desarrollo del lóbulo frontal, el hipocampo y el hipotálamo influyen tanto en el reconocimiento como en el manejo de la ira, el miedo y la vergüenza.

Davidoff (2011) describe tres componentes de las emociones:

*Componente fisiológico-* Respuesta corporal ante una emoción para actuar de forma repentina al estímulo que lo detona.

*Componente subjetivo-* Pensamientos y sentimientos de la persona. La cultura y las tradiciones de cada país influyen en la forma de percibir, expresar y valorar las emociones por lo que su manejo también difiere.

*Componente conductual-* Expresiones faciales, gestos y acciones; Davidoff (2011) menciona que los elementos son heredados, por lo que desde el nacimiento se logran expresar; sin embargo, por medio de la observación y la repetición, o eliminación de las mismas, las emociones se integran al lenguaje expresivo de la persona.

Durante los primeros tres años de vida, la socialización parte de la *referencia social*, término utilizado por Hertenstein y Campos (2004, citado en Papalia, 2010) para referirse a la imitación de conductas en situaciones específicas. Los niños utilizan de referente a sus pares o mayores para identificar cómo responder ante situaciones del ambiente por lo que se convierten en el modelo a seguir para identificar y manejar emociones.

### **Planteamiento del problema**

La problemática se detectó a partir del análisis del programa de estudios utilizado para Maternal, la dinámica diaria y la observación frente a grupo. Para su reflexión, se divide en tres enfoques: diseño y desarrollo de actividades diarias, ambiente escolar y dificultades de aprendizaje.

#### *Diseño y desarrollo de actividades*

La planificación e implementación de las situaciones didácticas es incongruente con las características propias de la etapa de desarrollo de los alumnos de Maternal.

#### *Ambiente escolar*

Resulta fundamental potencializar la relación alumno-alumno, educadora-educadora, educadora-alumno, educadora-directivos a partir de un ambiente seguro y asertivo.

#### *Dificultades de aprendizaje*

Es de vital importancia asegurar que el alumno cuente con el perfil propio para su edad, además de establecer las estrategias multidisciplinarias que den seguimiento a su desarrollo.

A partir de lo anterior, se identificó la necesidad de integrar el manejo de emociones a nivel inicial para:

Favorecer el proceso de socialización, fin principal del nivel educativo y de la etapa de desarrollo.

Favorecer el control de grupo para garantizar el bienestar de los alumnos.

Crear un ambiente de aprendizaje oportuno donde las emociones sean aceptadas para expresar necesidades.

### **Método**

La intervención estuvo conformada por 25 sesiones distribuidas en 5 semanas, durante las cuales se trabajó el reconocimiento de las emociones con base en su color, textura y sonido por medio de muñecos personalizados; la resolución asertiva por medio de cuentos, videos y sucesos dentro del salón de clases así como el manejo de las mismas con apoyo de la educadora. Se contó con la participación de 16 alumnos de Maternal en un lapso de 4<sup>2</sup> horas por día.

La metodología utilizada, se fundamenta en el modelo de inteligencia emocional diseñado por Mayer, Salovey y Caruso (citados en Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C., 2003), quienes proponen cuatro etapas para lograr el manejo de emociones:

Percepción para conocer y experimentar las emociones

Uso de las emociones

Entender los motivos y las consecuencias de las emociones

Regular las emociones propias y el impacto de las emociones de los demás en uno mismo.

### **Objetivo general**

Desarrollar en las niñas y los niños de maternal el reconocimiento y los primeros pasos del manejo de las emociones para favorecer la comunicación y la convivencia entre pares, lo cual a su vez se verá reflejado en el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral.

---

<sup>2</sup> Tiempo efectivo de la intervención por día.

### **Objetivos específicos**

- a) Conocer las emociones universales: alegría, tristeza, miedo y enojo.
- b) Con apoyo de la titular, conocer cómo responder ante las emociones con el fin de manejarlas para favorecer su proceso de aprendizaje y socialización además de disminuir incidencias.

### **Resultados**

Para registrar los datos y realizar el análisis estadístico de los indicadores en los rubros evaluados “*Manejo de Emociones*” e “*Incidencias*”, se realizó una sumatoria semanal con base en el total de alumnos donde el máximo por considerar es 80<sup>3</sup> y el mínimo 0. A continuación se muestran evidencias y el análisis de resultados:



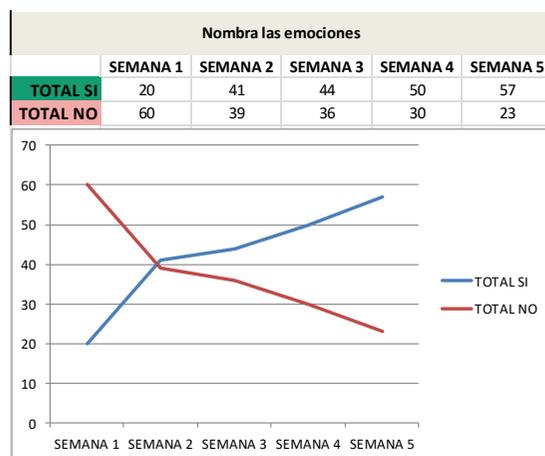
<sup>3</sup> Resultado de la multiplicación del total de alumnos (16) por las sesiones semanales (5).

## Manejo de emociones

La *gráfica 1* muestra un aumento del 65% de alumnos que lograron nombrar las emociones entre la primera y quinta semana de intervención. La constancia con que fueron presentadas fue clave del proceso de intervención. El 35% de alumnos restante se encuentra en proceso de desarrollar el uso del lenguaje para nombrar las emociones cuando se pregunta por ellas forma espontánea.

### Gráfica 1

*Progresión del indicador: Nombra las emociones*



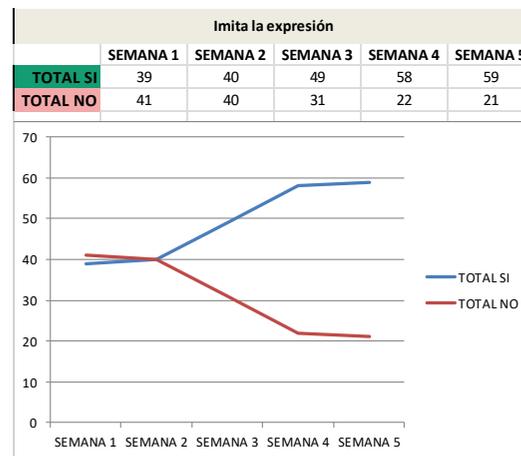
Nombrar las emociones es un aspecto significativo para comunicarlas, sin embargo la expresión facial y los gestos son elementos complementarios para la expresión y manejo de las mismas. Dentro de este indicador, se presentó un aumento del 59% de alumnos que lograron reconocer la expresión facial de las emociones entre la primera y quinta semana de intervención.

En la *gráfica 2* se muestra un aumento del 34% entre la primera y quinta semana de intervención, lo cual significa que los alumnos comenzaron a imitar las emociones conforme las fueron reconociendo en los estímulos presentados. En cuanto a la expresión de las mismas, los resultados de la

gráfica 3 se mantuvieron en un 90% durante las cinco semanas. Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003), establecen la expresión de las emociones como primer paso hacia el manejo de las mismas lo cual fue un aspecto favorable para el desarrollo de la intervención.

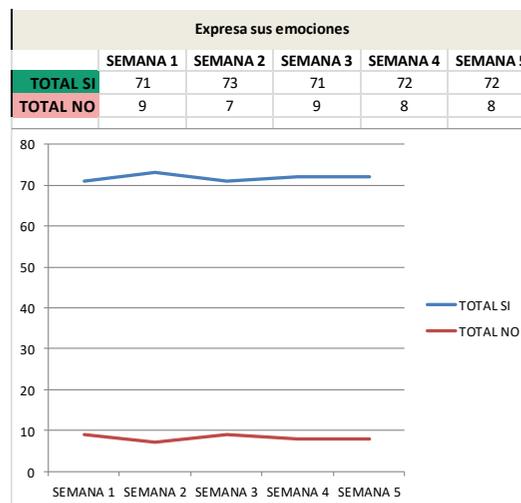
## Gráfica 2

*Progresión del indicador: Imita la expresión*



## Gráfica 3

*Progresión del indicador: Expresa sus emociones*

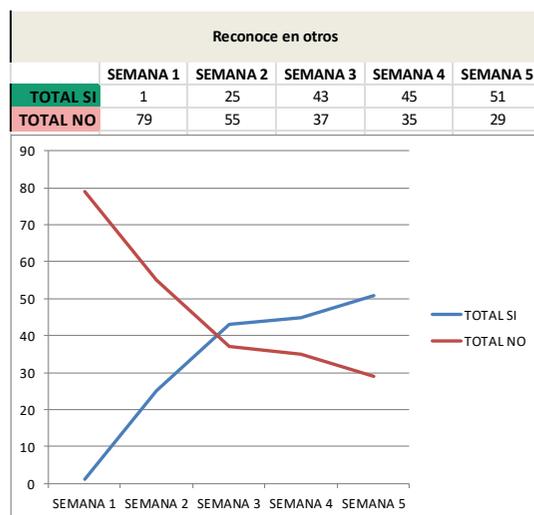


En la *gráfica 4* se muestra un aumento del 98% entre la primera y quinta semana de intervención en cuanto al reconocimiento de las emociones en otros, El reconocimiento de las emociones, permite reforzar la congruencia entre la expresión facial y las emociones experimentadas para encaminar la respuesta física y conductual hacia la expresión y solución de las mismas.

Como lo proponen Mayer, Salovey y Caruso (citados por Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C., 2003), el manejo emocional del guía o educador se convierte en el principal ejemplo a seguir para los alumnos. Aquí la importancia de valorar si, los adultos que están frente a grupo, cuentan con las herramientas necesarias para el manejo de sus emociones y la de sus alumnos.

#### Gráfica 4

*Progresión del indicador: Reconoce en otros*



#### ***Incidencias***

El progreso de las incidencias resultó positivo entre la primera y quinta semana donde 21% de alumnos rieron más; las mordidas se eliminaron en un 100%, haciendo énfasis a la semana 3 durante la cual se mostró el mayor número de incidencias de este tipo; el llanto y los gritos disminuyeron un

43% debido a que los alumnos comenzaron a utilizar el lenguaje oral para expresarse, pedir ayuda y establecer límites; se eliminó al 100% los golpes, utilizados principalmente para establecer límites; finalmente, se observó un aumento del 84% de alumnos que establecen límites por medio de expresiones como “No”, “Así no”, “No es amable” y un aumento del 85% de alumnos que solicitan ayuda para resolver dificultades durante el juego, actividades manuales o en la convivencia con los demás.

### **Discusión**

El principal aprendizaje obtenido durante la intervención se relaciona con la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia que amerita en el ámbito educativo; por tal motivo, se propone considerar el manejo emocional como un cuarto canal de aprendizaje para potencializar el proceso y favorecer el desarrollo integral.

### **Alcances**

El 98% de los alumnos logró reconocer la expresión facial y el sonido de las emociones.

Las incidencias disminuyeron debido a que un 84% de los alumnos logró establecer límites y un 85% de los alumnos logró solicitar ayuda a la titular para resolver conflictos. Lo anterior favoreció el control de grupo para crear un ambiente seguro e idóneo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en los comentarios realizados por los padres de familia en los reportes mensuales de agosto a diciembre, los alumnos identifican y nombran las emociones en su casa.

El proyecto de intervención favoreció el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos para expresar sus emociones, establecer límites y solicitar ayuda para resolver conflictos.

### **Limitaciones**

La inasistencia de los alumnos es una variable importante debido a que influye en el conteo de los indicadores y el análisis de resultados.

La muestra fue reducida, lo cual influye en los resultados y el impacto del proyecto. Para una futura intervención, se propone aumentar el número de alumnos participantes.

Las estrategias implementadas para presentar la textura de las emociones fueron pocas y las palabras “suave”, “áspero”, “liso”, “incómodo” resultaron complejas para los alumnos. En una futura intervención, se propone introducir más actividades que permitan identificar la textura además de utilizar palabras que resulten sencillas para su uso en alumnos de 2 a 3 años de edad.

### **Referencias**

- Bluma, S. M., Shearer, M. S., Frohman, A. H., & Hilliard, J. M. (1972). Guía Portage de Educación Preescolar. TEA.
- Davidoff, L. L. (2011). Introducción a la psicología. Capítulo 9 Emoción y Adaptación (3a. ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana, p. 373-422
- Heredia, Y., & Sánchez, L. (2013). Teorías del Aprendizaje en el contexto educativo. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey .
- Marcdante, K. J., & Kliegman, R. M. (2015). Nelson Essentials of Pediatrics . Wisconsin : Elsevier Saunders .
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). Desarrollo Humano. McGraw Hill.
- SEP . (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial . México : Secretaría de Educación Pública .

- SEP. (2011). Educación por Niveles . Obtenido de Secretaría de Educación Pública: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion\\_por\\_niveles](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles)
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2008 ). Procesos cognitivos. Modelos y bases neurales. . Madrid : Pearson Education .
- Unicef. (2010). Para la Vida. Nueva York, Estados Unidos.: Unicef.
- Unicef . (2012 ). Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia. . Unicef.
- Unicef México. (2015). La Infancia. Los primeros años. Recuperado el febrero de 2017, de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6901.htm](https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6901.htm)
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. Human Development , 69-96.

# **PRÁCTICAS DE LABORATORIO COMO INCENTIVO DE ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN EN LA REDUCCIÓN DEL ÍNDICE DE REPROBACIÓN Y ABANDONO EN LA MATERIA DE FÍSICA**

**VÍCTOR HERNÁNDEZ BRISEÑO  
SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER  
SERGIO JESÚS ORTEGA MERELES**  
Universidad de Guanajuato

## **Introducción**

Se define deserción como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (Pública, 2004). La CEPAL (2003) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se afirma que la mayor parte de la deserción se produce una vez completada la secundaria y frecuentemente, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media superior (Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez, & Moreno Celaya, 2008).

La deserción escolar no es una decisión individual, está condicionada por factores contextuales que se identifican en el presente trabajo (Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez, & Moreno Celaya, 2008).

## **Justificación**

Esta investigación propone hacer Física de una manera en donde los estudiantes comprendan mejor los conceptos físicos a través de la física experimental. La consecuencia deseada para esta acción es que el alumno se introduzca en el pensamiento científico, acredite el curso, no lo abandone y no sea una materia más que abone al abandono de la institución. Esta estrategia de enseñanza; contiene herramientas que facilitan un aprendizaje significativo y duradero en los alumnos.

Con esta investigación el maestro diseñador de esta metodología podrá constatar si verdaderamente se logró en los estudiantes reforzar el conocimiento teórico preexistente (teoría) a hacia la aplicación y comprensión experimental (práctica); y comprobar si esta estrategia de innovación evita el abandono del curso en la materia de Física IV, así como un detonante del abandono escolar.

## **Estrategia**

En esta propuesta; se buscó que el alumno comprendiera, mejor los temas de física, utilizando un manual de prácticas y así poder acreditar el curso, disminuir el índice de reprobación. Esta investigación tuvo un doble propósito:

a) Disminuir el índice de reprobación y deserción escolar de los estudiantes que cursan la materia de física IV y b) Aplicar a los alumnos del curso de física IV, las prácticas de laboratorio como estrategia, que ayuden a comprender mejor los conceptos de la materia para su acreditación.

Actualmente, no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. Es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque

centrado en el aprendizaje en diversos ambientes (Ausubel, 1961), sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior; emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SNB).

Esta estrategia deberá tener estrecha relación con la Física, la cual es una ciencia que propone de manera particular realización de indagaciones, es decir, una serie de pasos lógicos para resolver una situación para la cual no tenemos respuestas certeras (Cendejas Durán, 2011). El método científico (Ausubel, 1961) y la vinculación con la actividad lúdica (T., 1995), lograrán que promuevan el uso del método científico en el aula, utilizando un manual de prácticas y en la medida en que el docente se encuentre en este acompañamiento. Buscará un espacio para el debate y la reflexión de ideas, y con esto ampliar su marco teórico y capacitarse en el ejercicio del método. Esta propuesta es una alternativa educativa que complementa la enseñanza de contenidos curriculares básicos de diversas disciplinas científicas, y se implementa gracias al trabajo en conjunto de la educación formal, la educación no formal, la Comunidad Científica, y el profesor (Lucio, 2011).

Bajo este esquema a continuación se desarrollará todo el proceso que se llevó a cabo para la realización de este trabajo de investigación. Los objetivos son:

Realizar una sumatoria del total de alumnos de cada grupo, que dieron de alta la materia de física IV y revisar su situación (diagnóstico).

Realizar un historial de calificaciones de un ciclo anterior donde no se aplicó la estrategia, que permita realizar un margen comparativo con los nuevos resultados obtenidos.

Diseñar, aplicar y evaluar las prácticas de laboratorio (estrategia), que nos permita verificar el reforzamiento del conocimiento teórico preexistente (teoría) a hacia la aplicación experimental (práctica) en la materia de física.

Aplicar evaluación final sobre el uso de la estrategia y revisar el historial de calificaciones de cada grupo; para verificar si se logró disminuir el índice de

reprobación, el abandono del curso y, por lo tanto, a ayudar a la deserción escolar.

## **Analizar e interpretar los resultados obtenidos de la propuesta**

### ***Metodología***

Se realizó una investigación-acción, la cual consistió mediante un sistemático y riguroso proceso de investigación, con una muestra aleatoria y representativa de los y las adolescentes que cursaron la materia de física IV en la escuela de nivel medio superior de Silao. Participación. Se aplicó una encuesta a un total de 76 estudiantes durante el semestre enero-junio 2014 para identificar si la estrategia utilizada en la materia de física IV ayudó a acreditar el curso. El rango de edad de inclusión fue de 17 a 20 años. Instrumentos de recolección de información. Se diseñó una entrevista para jóvenes, a fin de identificar las bondades de utilizar; el manual de prácticas de laboratorio.

### ***Procedimiento***

Se realizó un historial de calificaciones del ciclo anterior enero – junio de 2013, sobre el porcentaje de aprovechamiento en la materia de física IV (evaluación comparativa). Posteriormente, se elaboró una lista de cotejo, que se utilizó para identificar a aquellos alumnos que no debían algún prerrequisito de la materia y también, para identificar cuantos alumnos iniciaron el curso. Una vez seleccionada la muestra de los jóvenes que habían dado de alta la materia de física IV, se procedió a la aplicación de una entrevista para identificar si las prácticas de laboratorio ayudaron a comprender mejor los temas y acreditar la materia. De esta manera, evitar el abandono del curso y de la escuela. Se codificaron los resultados y se graficaron. Finalmente, se analizaron las listas de calificaciones y se calculó el porcentaje de aprovechamiento de cada grupo de sexto semestre.

## **Resultados y conclusión**

I. En lo que respecta a la sumatoria de alumnos que dio de alta la materia de física IV en cada grupo (diagnóstico). Se obtuvieron los siguientes resultados:

En el grupo de 6° A, la información obtenida fue: 18 alumnos iniciaron el curso, 11 alumnos con prerrequisito. En el grupo de 6° B, la información fue: 20 alumnos iniciaron el curso, 3 alumnos con prerrequisito. En el grupo de 6° F, la información fue: 15 alumnos iniciaron el curso, 0 alumnos con prerrequisito y finalmente en el grupo de 6° G, la información fue: 23 alumnos iniciaron el curso, 5 alumnos con prerrequisito (Figura 1).

II. Se diseñó y se aplicó una entrevista para evaluar las prácticas de laboratorio; como estrategia de innovación, cuyo objetivo fuera incrementar la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes, evitar la deserción del curso y escolar. Se codificaron las respuestas de las preguntas y se obtuvieron los siguientes resultados:

En la pregunta 1, referente a: Al realizar estas prácticas pudiste relacionar mejor los contenidos teóricos del curso, sí o no ¿por qué? En primer lugar, con un 96.61 % los alumnos comentaron que sí relacionan mejor los contenidos de la materia y los vinculan con la vida cotidiana a través de la utilización de las prácticas de laboratorio. En segundo lugar, con un 2.38 %, los alumnos no tuvieron interés en la realización de estas prácticas. Lo cual significa que la mayor parte del grupo supo aprovechar este andamiaje de aprendizaje y un interés por la materia y el curso, observar la Figura 2.

En la pregunta 2, referente a ¿Qué bondades puedes mencionar al utilizar estas prácticas en clase? En primer lugar, con un 38.61 % los alumnos comentaron que si son importantes pues quedan los temas más claros y entendibles. En segundo lugar, con un 35.71 % los alumnos afirman que sí quedan los temas mejor comprendidos. En tercer lugar, con un 19.04 % los alumnos comentan que sí obtuvieron un aprendizaje verdadero y en cuarto lugar con un 11.90 % comentan que se hacen aburridas las clases. Por lo

tanto, se obtuvo que el mayor número de alumnos le dan su confianza a este andamiaje para lograr que los conceptos de Física queden mejor comprendidos utilizando las prácticas de laboratorio, observar la Figura 3.

En la pregunta 3, referente a ¿Te agradó el curso de física IV, utilizando prácticas de laboratorio? Si o no ¿Por qué? En primer lugar, se tiene con un 80.95 %, los alumnos comentaron que sí les gustaron; pues salen de lo cotidiano y de lo aburrido. En segundo lugar, se obtuvo el 14.28 % donde los alumnos comentan que sí les gustaron las prácticas de laboratorio, sobre todo la orientación del profesor que fue muy buena. En tercer lugar, se obtuvo el 4.76 %, los alumnos sí les gusto, pero saben que no hay mucho tiempo para la realización de ellas. Pero eso no significó que no se podría llevar a cabo esta estrategia, observar la Figura 4.

III. Se realizó una revisión del historial de calificaciones de cada grupo; para verificar si se logró disminuir el índice de reprobación. Los resultados fueron los siguientes:

En el grupo de 6° A, la información recabada fue: 18 alumnos iniciaron el curso, 3 alumnos terminaron con prerrequisito de 11 y 15 alumnos aprobaron, lo que equivale a un 83.33 % de aprovechamiento académico. En el grupo de 6° B, 20 alumnos iniciaron el curso, 3 alumnos terminaron con prerrequisito y 14 alumnos aprobaron, lo que equivale a un 82.35 % de aprovechamiento académico. En el grupo de 6° F, 15 alumnos iniciaron el curso, 0 alumnos terminaron con prerrequisito y 12 alumnos aprobaron, lo que equivale a un 80 % de aprovechamiento académico y finalmente en el grupo de 6° G, la información fue: 23 alumnos iniciaron el curso, 5 alumnos terminaron con prerrequisito y 18 alumnos aprobaron, lo que equivale a un 78.26 % de aprovechamiento académico en el curso. Por lo tanto, el promedio de aprobación de los cuatro grupos en el curso de física IV fue del 80.98 %, lo que significa que la estrategia utilizada, sí benefició a que los alumnos entendieran y comprendieran mejor los temas y eso abonó a que los alumnos no se desanimen y no abandonen el curso y quizás la escuela (Figura 5).

IV. Se realizó una revisión del historial de calificaciones del semestre enero – junio de 2013 para cada grupo de sexto semestre que cursaron la materia de física IV; para verificar si se logró disminuir el índice de reprobación, el abandono del curso y por lo tanto, la deserción escolar. Los resultados fueron los siguientes:

En el grupo de 6°A se obtuvo un aprovechamiento del 51 %. En el grupo de 6° B el 48 %. En el 6° F del 46 % y finalmente en el grupo de 6° G fue del 43 %. Por lo tanto, el promedio de aprobación de los cuatro grupos en el curso de física IV del semestre enero – junio de 2013 fue del 47 %, lo que significa, que, en este semestre al no utilizar la estrategia, el índice de aprovechamiento disminuyó con respecto a la figura 5, donde sí se aplicó la estrategia. (Figura 6).

### **Conclusiones**

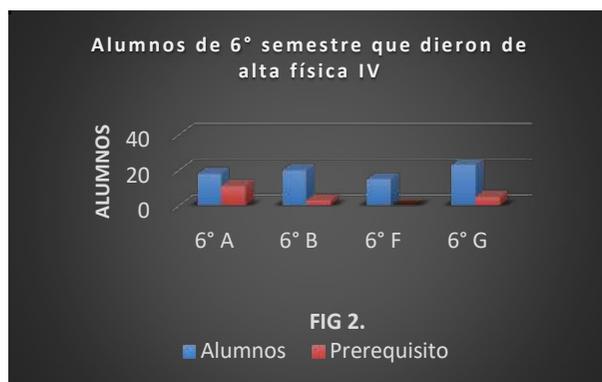
Sistematizar una experiencia educativa en el aula mediante un ejercicio ordenado de reflexión que implicó una serie de procesos como detectar una problemática, delimitarla y justificarla, rescatar los objetivos, buscar el camino que permita guiar hacia el logro de ciertos propósitos en la reconstrucción del proceso, invitar a los alumnos a evaluar su proceso de aprendizaje, analizar los resultados finales del trabajo de investigación permite compartir los resultados de un esfuerzo sostenido en la materia de física IV de la ENMS de Silao (Layton, 1992.). De acuerdo, a los resultados obtenidos, comprobamos que el utilizar prácticas de laboratorio en la materia de Física IV, favorece notablemente la comprensión de los temas, el gusto por la materia, la relación de la teoría con la práctica, la vinculación de la materia con la vida cotidiana, la obtención de un aprendizaje significativo, la incrementación de la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes, el evitar la deserción del curso y de la institución. Todo esto, trae como beneficio el aumentar el índice de aprovechamiento y eficiencia terminal satisfactorios de los estudiantes en la física IV. Poseer conocimientos a la altura de este siglo requiere prestarles funcionalidad, dirigirlos para alcanzar otros nuevos, provocar una postura de no estancamiento y una atención siempre despierta a las fronteras científicas,

capaces de sorprender y de inquietar (Membiela, 2001). Finalmente, revertir el proceso de deserción escolar involucra hacerse cargo, en primer lugar, de los intereses, demandas y formas de intervención social de los jóvenes y tratar de integrar la cultura juvenil al interior de la cultura escolar. Ello implica, entre otras cosas, desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con la realidad y con los intereses de los jóvenes, pero también incluye ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos (Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez, & Moreno Celaya, 2008).

## **Tablas y figuras**

### **Figura 1**

*Alumnos que dieron de alta la materia*



*Prácticas de laboratorio como incentivo de estrategia de innovación en la reducción del índice de reprobación y abandono en la materia de física*

**Figura 2**

*Realizar prácticas*



**Figura 3**

*Bondades al utilizar las prácticas*



**Figura 4**

*Agrado del curso al utilizar las prácticas*



**Figura 5**

*Historial de calificaciones*



## **Figura 6**

*Historial de calificaciones del semestre enero – junio 2013*



## **Referencias**

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa., 2.
- ANUIES. (2007). Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. México: Dirección de Servicios Editoriales.
- Ausubel, D. P. (1961). In defence of verbal learning. Educ. Theory. 11, 15 – 25(a).
- Cendejas Durán, H. B. (2011). 1ª edición, Física I,. México. : Progreso.
- Layton, D. (1992.). Innovaciones en Educación, Ciencia y Tecnología. Edt. UNESCO. París.

- Lucio, S. -C. (2011). 2ª edición Metodología de la Investigación. Edt. México: Mac Graw Hill.
- Membiela, P. (2001). Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva ciencia – tecnología –sociedad. “Formación científica para la ciudadanía”. Madrid.: Narces, S.A. de ediciones.
- Merino., J. P. (2008). Definición de deserción escolar (<http://definicion.de/desercion-escolar/>).
- Paul., A. D. (1961). In defence of verbal learning. Educ. Theory, y María de la Paz. Alcances de la Teoría del Aprendizaje significativo en la divulgación de la ciencia. <http://www.unav.es/fcom/>.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de estructuras, Madrid, Siglo XXI.
- Pineda Arrollo, J. M. (1990). Resistencia a la innovación educativa. En revista studia pedagógica No. 22, Salamanca España, Universidad de Salamanca,.
- Pública, S. d. (2004). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004. México.
- T., S. I. (1995). La construcción del aprendizaje en el aula. Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires.

*Innovación áulica para el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas en alumnos del área de humanidades haciendo uso de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas*

# **INNOVACIÓN ÁULICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN ALUMNOS DEL ÁREA DE HUMANIDADES HACIENDO USO DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS**

**BLANCA ELENA SANDOVAL VEGA**  
Escuelas de Nivel Medio Superior de Irapuato

**VÍCTOR HERNÁNDEZ BRISEÑO**  
Escuela de Nivel Medio Superior de Silao

## **Marco teórico**

La materia de Informática Aplicada I se pensó para que los cursantes desarrollen competencias que le permitan resolver problemas diversos haciendo uso de algoritmos y diagramas de flujo implementados en un lenguaje de programación, en concurrencia con diversos conocimientos previos, entre ellos los adquiridos en las materias de TIC I y II. Ello con el fin de lograr que los alumnos adquieran una metodología para resolver los problemas que enfrenten en su trayectoria académica y en cualquier contexto en el que se desarrollen. Se imparte en el quinto semestre como asignatura del núcleo propedéutico, en los bachilleratos Comunicación, Matemáticas, Administración, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Artes, con los mismos contenidos curriculares (Universidad de Guanajuato, 2010), no obstante, la diversidad y especificidad de los

enfoques disciplinares. Lo cual, a nuestro modo de ver, representa una parte del problema a dilucidar en este trabajo.

Al inicio de cada semestre, el profesor hace una presentación sobre el contenido de la materia y los temas que se trataran, en este momento, se ha observado que cuando se les da a conocer que uno de los objetivos de la materia es el análisis y resolución de problemas mediante el uso de la computadora, los alumnos de CSH mostraban cierta inconformidad, haciendo comentarios como “yo no quiero saber nada de matemáticas, por eso me vine a este bachillerato”, o “pensé que se verían temas como redes sociales y aplicaciones de computadora”, entre otros comentarios que llevan a pensar que al escuchar la palabra problema, es relaciona al uso de las matemáticas aplicadas y prefieren buscar otra materia o materias que les proporcionen la misma cantidad de créditos requeridos, ocasionando con ello que den de baja la materia en las primeras dos semanas de clases.

¿Cómo surge la necesidad del cambio?

Pensando en prevenir esta situación, a partir del año 2015, se fue modificando esa presentación a la clase, en lugar de hablar de resolución de problemas, se cambió por la frase “análisis de situaciones en la vida cotidiana”, a su vez, orientadas a su bachillerato, a partir de esto, los alumnos ponían más atención y se atrevían a preguntar y proponer sobre qué tipo de situaciones se podrían enfocar.

En busca de mejorar el aprendizaje de los alumnos, tomando como base las políticas institucionales, es importante encontrar las estrategias necesarias para el logro de los objetivos de la materia, se realiza una dinámica para detectar qué tipo de situaciones cotidianas están dispuestos a analizar, y con ello determinar qué tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar, para ello fue necesario realizar una evaluación diagnóstica mediante la estrategia de generación de expectativas apropiadas como actividad generadora de información previa (Cooper, 1990), ésta se aplicó a dos grupos de informática aplicada I, del bachillerato de Ciencias Sociales y

Humanidades (CSH) y del bachillerato de Ingenierías (ING) a través de los pasos siguientes:

Identificar los objetivos del diagnóstico. Conocer el área al que pertenecen los tipos de problemas que más les interesa resolver y que se apeguen a su perfil de egreso, y con esto hacer atractiva la clase.

Instrumento. En cada grupo, elaboró un mapa mental de los tipos de problemas que ellos consideraban se podían resolver con ayuda de una computadora. Pudiendo obtener información valiosa, con propuestas interesantes.

Obtención de la información. El enfoque de problemas que propuso cada grupo fue diferente, Los problemas propuestos por el grupo de CSH deja ver las pocas opciones que ellos consideran en las que pueden trabajar o áreas de oportunidad, sin embargo, el mapa realizado por el grupo del área de ING tiene opciones con mucha diversidad, observando que sus ideas son más amplias.

Análisis de la información. Los alumnos del bachillerato de CSH solicitan problemas más enfocados a procesos contables, administrativos y de finanzas, así como sociales y humanísticos, incluso, proponen un problema sobre la administración de una biblioteca, ver Imagen 1. Mapa mental de CSH. Por otra parte, los estudiantes del bachillerato de ING, sus opciones fueron más dirigidas a aplicaciones a las materias duras, como matemáticas, física, biología, ver Imagen 2. Mapa mental de ING, observando que sus opciones son concretas y tienen una visión más amplia acerca de sus áreas de oportunidad.

Toma de decisiones. Estos resultados dieron pauta para decidir la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con problemas dirigidos a cada grupo y sus intereses, así como el uso de estrategias de aprendizaje dirigidas específicamente para que ellos logren desarrollar las competencias necesarias para aprobar la materia.

## **Descripción de la innovación**

A diferencia de las metodologías tradicionales de enseñanza basadas en la transmisión de conocimientos, el método ABP pretende que el alumno asuma un rol más dinámico movilizando todo cuanto sabe y conoce, junto con el conocimiento teórico que está adquiriendo en su formación, mientras intenta identificar y resolver problemas al efecto inducidos por los docentes. De forma que, la experiencia en su conjunto le lleve a comprender el impacto de su propia intervención en los procesos educativos y a asumir el control de las acciones implícitas en su formación -aprender a aprender- (Martín y Moreno, 2014). Pero esta filosofía general, si bien es cierto que suele seguir un procedimiento docente muy concreto, se puede implementar de forma muy diversa. Aspectos relativos al número de alumnos que componen un grupo, qué tipo de problemas se le plantea al alumno, cuántos problemas realiza un alumno en una asignatura, qué aspectos concretos se van a evaluar, etc., varía mucho de unas experiencias a otras. En este sentido, la metodología tradicional de la estrategia ABP le presenta al estudiante una serie de problemas que se adaptan a sus necesidades, dichos problemas son seleccionados expresamente por el profesor y el estudiante debe salir al campo a buscar información que le ayude a buscar opciones de solución. Al analizar los resultados obtenidos de acuerdo con sus motivaciones por el empleo de las matemáticas aplicadas a la solución de las situaciones establecidas, y a las calificaciones obtenidas durante esta primera fase, fue necesario realizar algunos ajustes a la implementación de la estrategia.

## **Implementación de la estrategia**

La implementación de la estrategia se da en dos fases, la primera durante el semestre agosto-diciembre del 2014, a esta fase se podría llamar, tradicional; y la segunda fase durante los periodos agosto-diciembre del 2016 y 2017, esta fase podría ser llamada con innovación. Durante la aplicación en la fase primera, se pudo apreciar que la estrategia se alinea perfectamente al ciclo de vida del software y esto ayuda a que se vaya revisando al mismo tiempo el análisis del problema desde la perspectiva administrativa y desde la perspectiva de sistemas computacionales, al

mismo tiempo que se observan posibles soluciones y con ello se puede ir comprobando en la computadora si se obtiene los resultados esperados. También se observó que no todos los alumnos trabajaron de manera cómoda con el problema que se les proporcionó, la falta de interés por el tema propició que no se concluyeran de manera correcta, y no se obtuvieran los resultados esperados.

Con este ideal, se realizó una innovación a la manera en cómo se trabajó la estrategia en el periodo anterior, aquí surge la segunda fase del proyecto, siguiendo con la dinámica de trabajar con el ciclo de vida del software, el cual modela la ingeniería del software mediante un enfoque sistemático y secuencial, a través del análisis, diseño, codificación, pruebas y mantenimiento (Amo, Martínez Normand, y Segovia Pérez, 2015), y con situaciones de la vida real para el desarrollo de competencias (Organización para la cooperación y el desarrollo económico, 2006). La innovación consiste en que, en lugar de presentarle al alumno una serie de problemas relacionados a su bachillerato, se le indicaron las áreas de oportunidad a las que ellos podrían acceder en búsqueda de situaciones para resolver, y ellos tendrían que salir al campo en busca de una situación de su interés, motivados con ello, observar si es posible concluir un pequeño sistema computacional que ayude a resolver problemáticas dadas en cada situación seleccionada.

Una vez identificadas las situaciones con mayor interés a resolver, lo llevan al salón de clases para analizar, siguiendo el siguiente procedimiento:

**Organizador previo.** Información de tipo introductorio y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información previa y la nueva. Se utilizó para presentar la dinámica de la estrategia ABP, al relacionarla con los contenidos propios de la materia, se explica cómo identificar los tipos de problemas: a) estructurado; b) semi estructurado; y c) no estructurado con auxilio de una rúbrica. Dentro del tema 1.1. Identificando alternativas de solución de problemas, a través del ciclo de vida del Software.

**Redes Semánticas y Mapas mentales.** Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas). Aquí se abarcan los temas de la materia identificar las condiciones requeridas para determinar el problema, para identificar sus necesidades y requerimientos, también con base al ciclo de vida del Software.

**ABP y Ciclo de vida del software.** Consiste en trabajar en equipo y de manera colaborativa, en la que los alumnos se dan a la tarea de investigar y traer datos relevantes acerca del tema o situación a resolver, revisar las necesidades y requerimientos, de acuerdo con el ciclo de vida del software, y regresar cada vez que se necesario a revisar el objetivo, para determinar el avance y si se están cumpliendo los objetivos planteados, en caso contrario retomar y salir en busca de más información para su resolución

**Discusión plenaria.** En esta última etapa de la innovación, el equipo de estudiantes debe presentar ante el grupo su propuesta de problemática a resolver y explicar los motivos por los cuales desean resolverlo y cómo lo realizaran, esto con la finalidad de recibir ideas de los otros compañeros que no pertenecen al equipo, y así, analizar, aceptar o rechazar las sugerencias presentadas en plenaria. Enriqueciendo con ello no solo las ideas para abordar de la propuesta de solución (diagrama de flujo, pseudocódigo o algoritmo), dentro del ciclo de vida del software, sino además los propios límites cognitivos del razonamiento lógico matemático. Así, además de mantener siempre el interés por resolver el problema, se asegura un nivel particular de apropiación del conocimiento (Ruiz Durán, 1997).

### **Evaluación de los resultados**

Al implementar la estrategia ABP junto con la metodología del ciclo de vida del Software estimado en el plan de estudios de la materia, se observaron cambios importantes, la toma de decisiones además de ser por consenso, elaboraban también planes alternativos de trabajo, lo que permitía que las críticas se realizarán en franca paz, aceptando errores y corrigiendo de acuerdo con lo convenido en el grupo. En los ciclos 2016 y 2017, desde el

principio de cada curso se establecieron reglas de trabajo en equipo, colaborativo y para la resolución de problemas, todo con fundamento en las experiencias anteriores. Lo que ayudó a que los estudiantes presentaran alternativas de solución más sólidas y el tiempo para presentar resultados fue mayor, lo que sirvió para que el periodo de pruebas les diera oportunidad de mejorar la puesta en marcha de la solución, y aunque ya no existían errores, solo por el gusto de mejorarlo, aprovecharon ese tiempo.

Para medir la satisfacción de los estudiantes en relación con la estrategia ABP, se recurrió a una encuesta para contrastar los resultados de los períodos referidos de 2015 y 2016 dado que entre estos dos se da el tránsito del ABP tradicional, al ABP con innovación. De forma que, en el año 2016, los estudiantes refieren elevada aceptación a tratar los problemas en equipo, actividad fundamental para abordar los convenientemente contenidos del curso mediante ABP. El interés por resolver el problema seleccionado por parte de los estudiantes es mucho más alto en el 2016 que en el anterior, con lo que se cumple una buena parte del propósito de esta, ver Imagen 3. Interés.

Los hallazgos van más allá, en cuanto al aprendizaje de los contenidos, se observa como a través de la innovación a la estrategia ABP no solo se facilita más el aprendizaje de los contenidos, sino que además incrementa el interés por conocer y aprender a manejar un lenguaje de programación que ayuda a la sistematización del problema y presentarlo en una interfaz informática. Ver Imagen 4. Aprendizaje de los contenidos.

En lo referente al apoyo del profesor, se muestra la disminución de intervención del profesor en el diseño de la solución de los problemas seleccionados. El profesor sólo interviene en los procesos de transferencia de conocimientos para la elaboración del programa informático, es decir, dar a conocer a los estudiantes la estructura general del lenguaje de programación, las estructuras de control y repetitivas, pertenecientes al bloque 2 de la materia, así como el uso de arreglos y matrices, temas del bloque 3 del plan de estudios de la materia, ver Imagen 5. Apoyo del profesor.

En los ciclos agosto- diciembre 2016 y 2017 se aplicó una encuesta para conocer cómo se sintieron los alumnos después de la aplicación de la estrategia, en la que se observó que la aplicación innovada de la estrategia ABP contribuye a la superación autónoma del “desencanto” por el uso de las matemáticas en la solución de problemas elegidos.

El gusto de la elección se puede percibir que en ambos ciclos escolares les gustó elegir su problema porque les deja aprendizaje significativo y les mantiene el interés, lo que comprueba el supuesto teórico, hace más atractivo el curso y por ende los mantiene interesados por asistir a clase.

Se observó que el uso de fórmulas matemáticas, a los alumnos les motivó la búsqueda de fórmulas matemáticas para solucionar su problema elegido, ver Imagen 6. Gusto de la elección.

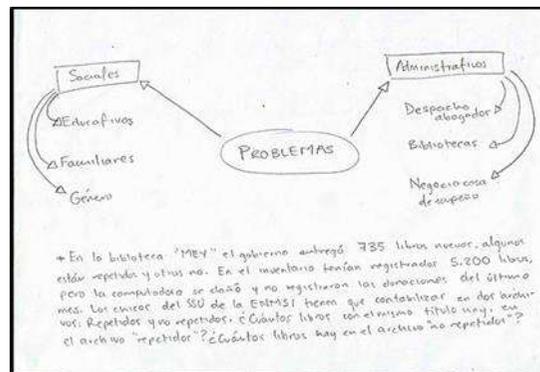
Así también, en el ámbito de la autonomía, muestra cómo los problemas que los alumnos eligieron requieren de alguna fórmula matemática para lograr su resolución, en donde se dan cuenta de que, independientemente del área formativa a la que vayan, la mayoría de los problemas requieren del uso de la lógica matemática, y comprobaron que no requieren de mucha ayuda para elegir la fórmula adecuada, pues se emplean conocimientos previos adquiridos en materias y semestres anteriores (Moreira, 2000), de este modo la búsqueda de soluciones, complementa este resultado, en el que los alumnos han logrado autonomía en la selección de las fórmulas requeridas para solucionar el problema elegido y a su vez ha propiciado el interés por la búsqueda de alternativas necesarias para la solución de problemas ya sea que empleen lógica matemática o no.

Innovación áulica para el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas en alumnos del área de humanidades haciendo uso de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas

## Imágenes

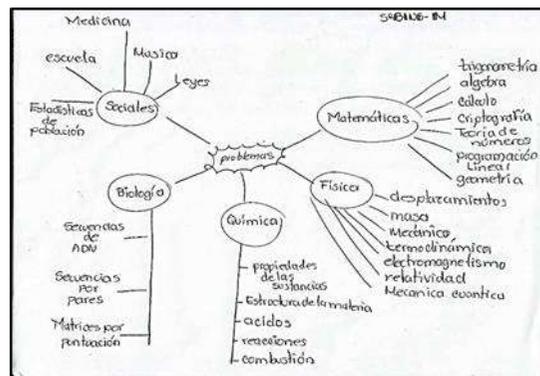
### Imagen 1

Mapa mental de CSH



### Imagen 2

Mapa mental de ING (Ingeniería)



## Imagen 2

### Interés



## Imagen 3

### Aprendizaje de los contenidos



*Innovación áulica para el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas en alumnos del área de humanidades haciendo uso de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas*

#### **Imagen 4**

*Apoyo del profesor*



#### **Imagen 5**

*Gusto de la elección*



#### **Referencias**

Amo, F. A., Martínez Normand, L., y Segovia Pérez, J. (2015). Introducción a la ingeniería del software. Modelos de desarrollo de programas. Madrid: Delta.

Cooper, G. (1990). Australian Journal of Educational Technology. Obtenido de <https://ajet.org.au/index.php/AJET/issue/view/97>

- Martín, E., y Moreno, A. (2014). Competencia para aprender a aprender. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Antono Machado.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2006). Informe PISA 2006 competencias científicas para el mundo del mañana. Méxco: OCDE.
- Ruiz Durán, C. (1997). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. México: ANUIES.
- Universidad de Guanajuato. (2010). Universidad de Guanajuato. Obtenido de [http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/MapaCurricular\\_1.pdf](http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/MapaCurricular_1.pdf)

# **LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y LA INNOVACIÓN DOCENTE**

**MYRNA DEL ROSARIO TAMEZ TAMEZ**

**JULIETA TAMAYO GARZA**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B

## **Introducción**

De acuerdo con Aljure (2015) las (los) docentes están llamadas(os) a reconocer y ejercer un papel fundamental como investigadoras(es) de su propia práctica y mediante la reflexión intervenirla para mejorarla, pues al forjar su propio quehacer se convierten en constructoras(es) del currículo.

¿De qué manera podrían las (los) docentes desarrollar las habilidades básicas requeridas para la investigación pedagógica a fin de innovar su práctica? ¿Cuál sería el conocimiento necesario en su formación continua como profesionales de la educación?

Trabajar a favor de un aprovechamiento escolar deseable y la construcción de un docente- investigador para la innovación pedagógica, son dos ideas estrechamente vinculadas que implican la gestión de un modelo de formación continua no formal diseñado desde la base, y permitir otro tipo de relación de las (los) docentes con el conocimiento, no sólo como receptoras(es) en un curso formal y transmisoras(es) del conocimiento, sino como productores del mismo para incidir en un mayor compromiso profesional en la construcción del saber pedagógico.

## **Desarrollo**

Acorde a Imbernón (2001) es prioritario establecer una preparación docente que dote un conocimiento legítimo y genere una actitud participativa, de intercambio y diálogo, orientados a apreciar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se originan continuamente; a ser innovadores mediante la creación de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión; a disponer de un estilo riguroso e investigativo.

¿Cómo se puede generar una práctica pedagógica que favorezca el logro de aprendizaje significativo en los alumnos de preescolar? ¿Sería posible desarrollar las habilidades de las (los) docentes de preescolar para realizar investigación pedagógica e innovar las prácticas educativas?

Con respecto a esto último es válido señalar que la UNESCO en su Informe Sobre el Seguimiento y Monitoreo de la Educación Global (2005) citado en Restrepo (2006) al plantear políticas para mejorar la calidad de la educación, estipula que, para mejorar la formación de los maestros, el currículo debe desafiar al futuro maestro a la reflexión sobre su propia práctica. Debemos entender esta política como una directriz que busca dar al maestro herramientas investigativas dirigidas a la mejora permanente de su práctica. Estas políticas deben contemplar no sólo la formación inicial sino la formación continua del docente, para favorecer el intercambio de experiencias, además del desarrollo del pensamiento crítico y habilidades para la investigación.

Conforme a Calvo, Camargo Abello y Pineda Báez (2008) es importante distinguir la investigación educativa de la investigación pedagógica, al hacerlo no sólo se están señalando las diferencias significativas entre dos campos de conocimiento, sino también dos profesionales de la investigación distintos. “La investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” Herrera (1999, p. 158) citado en Calvo, et. al. (2008, p. 166). Este tipo de investigación se realiza fuera del aula, desde una perspectiva en la cual se establecen

relaciones educación-sociedad. En tanto, la investigación pedagógica hace referencia a la labor del maestro delimitada en el campo de la pedagogía, y quién más recomendable que el mismo maestro para realizarla. “De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” Camargo (2005, p. 111) citado en Calvo, et. al. (2008, p. 166).

Bernardo Restrepo (2002) citado en Ruiz Galeano (2004, p.203) da a conocer algunas posturas con relación a la posibilidad de formar un maestro que investigue a la vez que enseña. La primera, en consonancia con Stenhouse, 1981; Elliot, 1994; y Kemmis,1998; es que sí se puede ser investigador al mismo tiempo que se enseña y se forma cultivando estas actividades de tiempo completo. Esta forma de investigación se realiza sobre la práctica pedagógica, primordialmente.

Otra de las posturas que han defendido Stenhouse y Restrepo, es una posición intermedia o mediadora. Sí y no. No es factible realizar investigación útil que abone resultados reveladores al cuerpo de conocimientos existente, debido a que no se cuenta con el equipo necesario ni con el tiempo requerido para ello y tal vez, tampoco con conocimientos especializados. Sí es posible investigar sobre la propia práctica pedagógica, ya sea sobre la enseñanza o sobre la formación, porque en relación con estos asuntos el ejecutante de la práctica educativa tiene al alcance los datos requeridos, cuenta con la experiencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la observación participante para construir relaciones, precisarlas, esclarecerlas, comparar teorías e intervenciones pedagógicas que posibiliten la construcción de nuevos significados para la transformación de prácticas que no han sido exitosas. El maestro tiene la posibilidad de observar la totalidad del ámbito de su práctica pedagógica a fin de identificar los obstáculos que le dificultan ser más efectivo en su enseñanza, registra las observaciones y críticas, experimenta además de validar sistemáticamente sus propuestas de transformación.

Stenhouse (1998) considera que la producción de conocimiento pedagógico atañe a los profesores y afirma:

Se trata de que la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores —y no sólo una minoría— llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo (p. 133; citado en Rodríguez y Castañeda, 2001,107).

La investigación pedagógica crea el espacio para reflexionar, sobre todo, para quienes en el ámbito educativo tratan con la enseñanza, en particular maestras y maestros, que al dudar acerca de su quehacer, se alejan de él para cuestionarse, lo escriben, recrean el saber y hacen concreto del trabajo escolar: qué se enseña, para qué, a quién, con qué recursos, orientaciones y en qué ambientes. Los maestros al responder estas preguntas en su quehacer educativo cotidiano realizan un ejercicio de reflexión sistemática, que permite la construcción de saber pedagógico, como lo consideran Calvo, et. al. (2008).

Tanto Sacristán (1991), como Stenhouse (2003) y Parra Rozo (2011) coinciden en que la investigación es un proceso sistemático de indagación y cuestionamiento inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual debe realizar el docente ante la necesidad de mejorar su práctica, las formas de intervención en el aula o para generar soluciones ante las dificultades que se presentan en el aprendizaje de los alumnos. Parra Rozo (2011) afirma lo siguiente:

El profesor que no es investigador no existe, no puede sobrevivir. Cualquier persona que dedica su vida al acto de educar tiene que estar imbuido de lo que se acaba de plantear: estar convencido de su papel, amanecer y atardecer en el ámbito de la didáctica, nacer y morir en ella; ha de tener un pie en la enseñanza y otro en el aprendizaje, estar atento a las problemáticas y necesidades del contexto. La persona

comprometida con esta profesión no puede dejar de mirar cada objeto como tal, sino verlo como aprendiz, profesor e indagador. (p.158)

Un(a) docente implicado(a) con su función ha de dedicar tiempo para repensar la práctica pedagógica, adquirir nuevos conocimientos, indagar acerca de estrategias de enseñanza creativas y reflexionar acerca de los resultados observados en los aprendizajes de sus alumnas(os) para valorar la investigación como herramienta necesaria en la innovación de la práctica educativa.

La innovación educativa, según la UNESCO (2016), es un acto intencionado que concibe la solución de problemas y propone medidas para lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, sobrepasando el modelo tradicional. De manera que la innovación no es una simple mejora, sino una transformación que deja huella; un rompimiento con los esquemas tradicionales y la cultura vigente en las escuelas. Extender las horas de aprendizaje, o introducir computadoras o bibliotecas en la escuela, son mejoras importantes más no se pueden considerar innovaciones si no se producen transformaciones en el enfoque mismo de la educación, en las prácticas pedagógicas, en las propuestas de enseñanza centradas en el aprendizaje, o en creación de relaciones sanas y de cooperación en la convivencia de la institución educativa. La innovación implica un cambio que se proyecta en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede producirse a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar.

La innovación, de acuerdo con Altiopedi y Murillo (2010) no se trata de una modificación transitoria o momentánea, sino de una transformación que pretende instituirse. (Marcelo, 1996; Muijs y Cols, 2004; Fullan, 2008; citados en Altiopedi y Murillo, 2010), aclaran la relevancia de orientar la innovación hacia la enseñanza y el aprendizaje como medio para manifestar al profesorado su significado e importancia en la práctica y favorecer su compromiso con estos procesos.

La innovación dirigida a la mejora de la práctica pedagógica exige a las educadoras el reconocimiento de las condiciones y exigencias del mundo actual. Las docentes de preescolar enfrentan un gran desafío: lograr que niñas y niños perciban la escuela como un lugar agradable donde aprenden más de lo que ya saben, en el que hacen cosas interesantes, piensan, juegan, discuten, se pueden equivocar y apoyarse para resolver problemas, además de superar las dificultades. Los enfoques de aprendizaje actuales demandan que niñas y niños aprendan explorando lo que les rodea, experimenten con nuevas ideas, aprendan a convivir, a tomar acuerdos y decisiones con sus compañeros.

Randi y Corno (2000) citadas en Margalef y Arenas (2006, p. 21) han realizado una amplia recopilación de estudios e investigaciones con relación a la innovación educativa y los profesores como innovadores. Estas autoras explican que durante mucho tiempo las investigaciones se han centrado en el cambio de la educación y en cómo efectuarlo, pero se han olvidado de preguntar a los docentes sobre sus posiciones o puntos de vista, perdiendo así la oportunidad de aprender de los profesores. Son ellos quienes en la búsqueda de respuestas a las situaciones inconstantes de sus aulas transforman las escuelas y las prácticas educativas.

Al respecto también Barraza (2010) se pronuncia: la orientación técnica ha desterrado a la innovación de la práctica profesional de los agentes educativos, los ha llevado a seguir un rol de simples operarios; empero, la identificación de la existencia de distintos problemas que conforman y dan significado al proceder profesional de las/los docentes obligan la construcción de soluciones, preeminentemente originales y novedosas, que induzcan a la mejora de la situación identificada.

La innovación también supone un proceso constante de búsqueda y de indagación de nuevas ideas o propuestas. Algunos docentes o comunidades educativas abordan su trabajo con una actitud constante de cuestionamiento, intentando explorar nuevas posibilidades y encontrando nuevas formas de enseñanza que promuevan un mayor desarrollo profesional y un mejor desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Como ya

se mencionó, no hay que bloquear el camino de la indagación ya que ésta es una forma de pensamiento científico que permite aprender de la experiencia, y esto es crucial para seguir innovando.

Para evitar la rutina en las aulas, resulta vital considerar que la innovación debe ser un proceso permanente, supeditado a la continua revisión crítica. Esto conlleva a la investigación, la cual no es tarea exclusiva de los investigadores profesionales; desde distintas corrientes, se ha legitimado el papel del docente investigador que observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica (UNESCO, 2016, p.3). Como bien afirmaba Freire (2004, 9)

Enseñar exige investigación. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma por ser profesor, como investigador. (p.14)

Esto conduce a la necesidad de un rol docente como investigador(a) e innovador de la práctica educativa. Se habla de investigación e innovación como un proceso único cuando se origina en contextos educativos, principalmente en las aulas... Por ello han de generarse desde los propios equipos de supervisores, directivos y educadoras, estrategias innovadoras diseñadas mediante la colaboración y diálogo profesional, para atender las problemáticas o necesidades propias de la práctica pedagógica, y del contexto donde están situados los planteles.

### **Investigación e innovación pedagógica**

Uno de los capítulos de la obra “Teoría crítica de la enseñanza” de Carr y Kemmis (1998, pp. 25-27) citados en Rodríguez y Castañeda (2001) trata acerca de “Maestros, investigadores y currículum”, en el cual abordan el valor de la investigación curricular y la profesionalidad del docente, iniciando del supuesto:

Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las

actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a ser más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan [...] La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general. (p. 107)

Investigar implica innovar las estrategias para el aprendizaje. Rodríguez y Castañeda (2001) exponen: cuando se habla de docentes que realizan innovación o investigación se hace referencia a quienes, sin dejar de realizar su función diariamente en las aulas y en las instituciones escolares de educación inicial, básica o media, ejercen un papel reflexivo sobre su propia práctica y sobre la de su institución, se han involucrado en la implementación de cambios sustantivos tanto para ellos, como para sus alumnos, en procesos ordenados de estudio y análisis de las prácticas, así como de los cambios realizados, con la intención de producir un conocimiento útil.

Acorde con los trabajos realizados por Restrepo (2013), Rodríguez y Castañeda (2001), así como Barraza (2010), surge la idea de involucrar a los diversos actores escolares (jefe de sector, supervisoras, directivos y docentes de preescolar) en procesos de investigación pedagógica de su propia realidad, tendientes a construir soluciones mediante el diálogo y la colaboración en equipos conforme a las necesidades detectadas en las prácticas pedagógicas y en los resultados de herramientas de evaluación aplicadas a los niños; esto mediante la investigación -acción con un proyecto de intervención educativa y la propuesta que consistirá en diversas acciones: diseño de talleres y narrativa de experiencias después de implementar las innovaciones en las aulas.

Con esto se espera que todos los agentes educativos involucrados en la formación de niños de preescolar del Sector 18 (jefe de sector, supervisores, directivos y educadoras-es) logren un rol más activo en la construcción del conocimiento y la mejora de las prácticas mediante el diseño de acciones de

formación docente continua no formal para lograr autonomía profesional y abandonar el papel de meros receptores y transmisores acríticos de lo que dicta el sistema educativo. La trascendencia y beneficios de este trabajo de investigación residirá en el descubrimiento de la dimensión del papel de la investigación pedagógica para desarrollar de formas alternativas más eficaces en el aprendizaje de los alumnos, acentuar el significado de este tipo de investigación permite al docente reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica y generar innovaciones.

### **Conclusiones**

Una necesidad latente de la/el docente para mejorar su práctica educativa es la investigación pedagógica y el desarrollo de las habilidades inherentes a la misma: la indagación, la búsqueda, las cuales forman parte de la naturaleza de la propia práctica docente.

Es necesario que el/la profesor/a se asuma como investigador(a), si esto se logra experimentará la satisfacción de visualizarse como un profesional capaz de construir el saber pedagógico, resultado de la adaptación de la teoría a su contexto educativo.

La investigación pedagógica induce a la innovación de la práctica docente en las aulas.

### **Referencias**

- Aljure, L. E. (2015). Producción de conocimiento a nivel escolar: el rol del docente investigador. Gimnasio Campestre, Revista El Astrolabio, Bogotá, Colombia.
- Altopiedi, M. y Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 47-70.
- Barraza Macías, A. (2010). Propuestas de intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango. México, pp.20,25.

- Calvo, G., Camargo Abello, M., y Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 163-173.
- Imbernón Muñoz, Francisco (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En *La función docente*. Carlos Marcelo. España, 2001, 27-45.
- Margalef García, L., y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué Entendemos Por Innovación Educativa? A propósito del Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31.
- Parra Roza, Omar. (2011). Docencia Investigativa y aprendizaje. *Revista HALLAZGOS / Año 8, núm. 16 / Bogotá, Colombia, Universidad Santo Tomás / pp. 153-167.*
- Restrepo Gómez, PH. D., B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad De La Salle*, (42), 92-101. Recuperado a partir de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1739>
- Restrepo Gómez, Bernardo. (2013). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis de maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y educadores*, Núm. 6, pp.91-104 Universidad de la Sabana, Colombia.
- Rodríguez, J. G. y Bernal Castañeda. (2001) Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 25. Profesión docente. Ediciones OEI.
- Ruiz Galeano, G.L. (2004). El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia

Sacristán, José Gimeno. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España. Ed. Morata.

UNESCO. (2016). Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”  
Texto 1: Innovación Educativa. Perú, pp. 32-36.

# **EL ENFOQUE ANDRAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**LETICIA MORALES GONZÁLEZ  
ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ**  
Universidad Autónoma de Nuevo León

## **Introducción**

En un centro de enseñanza de idiomas de una institución pública de nivel superior se ha observado, que estudiantes adultos de 40 años o más de edad, inician con motivación los cursos, pero ésta decae conforme se avanza en el proceso de aprendizaje de la lengua, ya que con dicho avance también aumenta el grado de complejidad de los ejercicios que se realizan en clase. Estos estudiantes empiezan a experimentar cierta frustración al notar que requieren más tiempo para realizar las actividades dentro del aula en comparación con sus compañeros de clase, en su mayoría más jóvenes. Es así que posteriormente abandonan los cursos sin haber conseguido la meta de aprender el inglés como lengua extranjera.

El presente estudio posee un enfoque andragógico debido a que sus principios están orientados a entender de manera integral las características del adulto en situación de aprendizaje. Los seis principios de la andragogía son: la necesidad de saber del adulto, el autoconcepto de autonomía y dirección en el aprendizaje, el uso de sus experiencias previas, su buena disposición hacia el aprendizaje, la inclinación a la aplicación contextual de

los nuevos conocimientos adquiridos y la motivación intrínseca que le mueve a aprender (Caraballo, 2007).

### **Marco teórico**

A través de destacados sucesos en la historia reciente de la humanidad, puede comprenderse la importancia que reviste brindar apoyo en todos los campos al aprendizaje de los adultos, incluido el aprendizaje de idiomas como un medio para fortalecer la interculturalidad (UNESCO, 2017). El sentido de compromiso social es un fuerte motor que impulsa a indagar de qué manera pueden ser atendidos los requerimientos de aprendizaje del adulto de 40 años o más de edad que tiene el deseo o la necesidad de aprender inglés. Con este conocimiento los docentes pueden anticipar posibles barreras que pueden llegar a enfrentar los aprendientes del inglés adultos de 40 años o más de edad.

*Algunos factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua.* Existen múltiples factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los cuales es conveniente que se tomen en cuenta para anticipar los posibles obstáculos que pueden enfrentar los alumnos adultos.

Steinberg (1993) considera que los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua se engloban en dos tipos: los psicológicos y los sociales. En los aspectos psicológicos incluye el procesamiento intelectual, la memoria y las habilidades motoras, en lo social señala la interacción social y el lugar en donde se aprende la segunda lengua. Harmer (2003) observa que la edad y otras condiciones individuales del aprendiz como es la motivación deben ser consideradas para tomar decisiones en las acciones docentes encaminadas a enseñar una segunda lengua. Brown (2007) enfoca la edad y factores que se derivan de ella, como son el desarrollo intelectual, el nivel de atención, los factores afectivos y el

nivel de competencia en la lengua meta. Krashen & Tracy (1998) resaltan la importancia de las variables afectivas. De ahí, que se requiere la planeación de clases de inglés basadas en las características psicológicas y sociales de los alumnos adultos de 40 o más, además Wlodkowski, (2008) reporta que entre los 40 y 50 años de edad existe un considerable deterioro físico, el cual puede variar de persona a persona.

Se subraya el papel que desempeña el docente para prevenir los posibles obstáculos relacionados las características mencionadas en personas adultas, por medio de identificar las características que posee el adulto en situación de aprendizaje para lo cual el modelo andragógico se constituye como una herramienta de gran utilidad.

*La andragogía, un enfoque acerca de cómo aprenden los adultos.* De acuerdo a Knowles, Holton , & Swanson (2001) la andragogía, además de constituirse como una teoría acerca del aprendizaje de los adultos, ofrece seis principios que permiten su aplicación en la práctica. Como resultado de un trabajo de actualización del modelo andragógico por parte de los mismos autores, se observan tres niveles que han de ser considerados en el ambiente de aprendizaje de adultos. En el nivel uno se incluye las metas y propósitos del aprendizaje, en ellas están el crecimiento individual, el crecimiento institucional y el crecimiento en la sociedad. En el nivel dos se involucran las diferencias individuales y situacionales, también las diferencias en la materia. Su amplio margen de aplicación permite que este modelo sea empleado en diversos contextos, en este caso a la enseñanza del inglés como lengua extranjera tal como lo muestran diferentes estudios (Caraballo, 2007; Delicado, Agudo, Ferreira, & Cumbreño, 2009; Mena, Abata, & Rosero, 2016; López & Loria, 2016).

*Factores motivacionales del aprendizaje adulto.* El principio andragógico referente a la motivación de los adultos para aprender se basa ,entre otros, en el trabajo de Wlodowsky (citado en Knowles, Holton, & Swanson, 2001), quien expone que son cuatro factores los que constituyen la motivación para aprender de los adultos: 1) éxito, ellos quieren ser exitosos, 2) voluntad, ellos quieren sentir que su aprendizaje es producto de su voluntad, 3) valor, ellos

aspiran aprender algo que sea de valor para ellos, 4) gozo, ellos desean experimentar el aprendizaje como algo placentero.

De acuerdo a Wlodkowski (2008) el maestro motivador de adultos posee características que pueden ser planeadas, aprendidas y controladas y pueden resumirse en cinco aspectos: *experiencia, empatía, entusiasmo, claridad y responsabilidad cultural*. Refiere que la falta de alguna de ellas puede traducirse en un menor potencial para ejecutar el papel de facilitador del aprendizaje de los adultos. Razón por cual se cree necesario que el docente de inglés, en una reflexión profunda en cuanto a los principios andragógicos o a las características que definen el aprendizaje de los adultos, se interese por sí mismo en desarrollar las cualidades de un docente del inglés que motiva el aprendizaje de los alumnos adultos en el citado plantel.

## **Planteamiento del problema**

### ***Antecedentes***

En base a la revisión de los seis reportes de investigaciones relacionadas a la andragogía y en términos generales a la enseñanza de adultos se encontró un estado del arte en el contexto internacional en donde existe la necesidad de encontrar una metodología de enseñanza del inglés que responda a las necesidades actuales en función del creciente número de alumnos adultos mayores de 25 años que se incorporan al estudio formal de este idioma (Fernández (2014), Wallace (2012), Deveci (2007), Rodríguez y Flores (2008). Fernández (2009) muestra el interés que existe en apoyar el aprendizaje de los adultos para evitar la deserción escolar. Lezama (2001) prueba que existen cambios a nivel cognitivo conforme la edad avanza y que estos cambios inciden directamente en el perfil de aprendizaje y en la velocidad de reacción en cuanto a los procesos cognitivos de los adultos.

Los trabajos revisados, enmarcan sus investigaciones en los principios andragógicos, ya que sus principios contemplan características ampliamente observadas en adultos en un contexto de aprendizaje.

### **Definición del problema**

En el plantel citado muchas veces los alumnos adultos de 40 años o más tardan más tiempo que los alumnos más jóvenes en desarrollar el trabajo que se realiza en clase. Esto llega a provocar en ellos frustración, afecta su confianza acerca de su capacidad para aprender inglés, lo que dificulta su aprendizaje y lleva a algunos de ellos a abandonar los cursos.

Los docentes enfocan su atención a cumplir con el programa establecido en función de que la mayoría de sus alumnos son jóvenes que se preparan para acreditar el examen de inglés de la universidad como requisito para graduarse. Por lo que con frecuencia, las diferencias que presentan los adultos en la forma de aprender no son solventadas con actividades de enseñanza que favorezca las fortalezas que presentan los estudiantes adultos.

Es necesario que el docente explore acerca de cómo aprenden los adultos, para lo cual es de suma utilidad que se familiarice con los principios que propone el modelo andragógico, ya que esto le permitirá implementar actitudes y estrategias de enseñanza que le facilitarán al alumno el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

### **Objetivo**

Optimizar la práctica del docente del área de enseñanza del inglés de un centro de idiomas mediante la aplicación del modelo andragógico con énfasis en la motivación para apoyar a los aprendientes del inglés de 40 años o más de edad para que obtengan las metas esperadas en la competencia de la lengua inglesa en cada semestre.

### **Método**

Se siguió el modelo de investigación-acción de Lewin (citado en Latorre, 2015), quien describe la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. El espiral de ciclos de la investigación-acción es la base en la labor de mejorar la práctica, se integra por los pasos de: 1) planificación, en este

paso se busca desarrollar un plan de acción informado, que debe ser flexible para que permita modificarse en caso de efectos imprevistos. Es necesario confirmar la existencia del problema descrito en esta investigación y establecer un diagnóstico del mismo. Para recabar las evidencias necesarias para este fin, como instrumento para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Se elaboraron tres guiones, cada uno de ellos está dirigido a un grupo específico de los tres grupos de población establecidos para este estudio (el Grupo 1 de estudiantes de 40 años o más, Grupo 2 docentes que han dado clases a alumnos de 40 años o más, Grupo 3, alumnos de 40 años o más que abandonaron los cursos). Una vez que se ha hecho el análisis de los resultados y habiendo reflexionado acerca de los mismos, si se ha corroborado la existencia de la problemática, 2) el segundo paso es actuar para implementar un plan, en donde el actuar consiste en el diseño de un taller teórico-reflexivo acerca de la andragogía como una teoría del aprendizaje de los adultos, enfocada a mantener o incrementar la motivación de los mismos, 3) el tercer paso consiste en observar la acción de difundir entre docentes del inglés del plantel el taller teórico-reflexivo, para recoger evidencias que permitan llegar a: 4) el cuarto paso que consiste en la reflexión en torno a las evidencias de lo que se hizo, es decir de la difusión del taller teórico-reflexivo entre los docentes, promover la discusión de lo observado, cuando es posible en grupo. Como resultado de este proceso se elaborará una propuesta que permitirá sentar las bases para la planificación de un nuevo ciclo de investigación-acción.

De acuerdo al análisis contextual del presente estudio y a las características que describen al método de investigación-acción, éste se encuentra en la fase final de un primer ciclo.

## **Conclusiones**

### ***Resultados y discusión***

En los resultados se observó que 91% de los docentes del Grupo 2 y el 87% de alumnos del Grupo 1 reconocen que los adultos de 40 años o más enfrentan obstáculos en su proceso de aprendizaje del inglés. El 91% de los

docentes identificó obstáculos que se relacionan a características o situaciones de tipo personal del alumno mientras que en el grupo de alumnos el porcentaje fue el 62%, además el 25% de los alumnos expusieron obstáculos relacionados con el desempeño del docente. Las coincidencias en los hallazgos entre ambos grupos en relación a los obstáculos, que el adulto de 40 años o más de edad enfrenta en su proceso de aprendizaje del inglés, corrobora la necesidad de que el estudiante adulto de este rango de edad es un segmento en el salón de clases del plantel citado con características y necesidades diferentes, las cuales se encuentra conveniente sean atendidas desde que el alumno inicia su proceso de aprendizaje, ya que en los datos que arrojó la presente investigación el 48% de los docentes del Grupo 2 consideran emprender acciones dirigidas a apoyar al alumno cuando éste ya se está atrasando. En contraste, solo el 11% de los docentes proponen planear en sus clases estrategias dirigidas a los alumnos de ésta edad y que beneficien también a sus alumnos más jóvenes, además hacer a los alumnos adultos conscientes de sus fortalezas (11%), los maestros que tienen esta visión son un bajo porcentaje. El 51% de los alumnos del Grupo 1 perciben el apoyo del docente cuando éste emprende clases dinámicas en donde dichos alumnos pueden participar, sentirse integrados y alentados por el docente. A las evidencias expuestas acerca de la necesidad de que el docente de inglés cambie la visión que tiene del alumno adulto, se suman los comentarios expresados por la ex alumna del Grupo 3, caso que se considera un prototipo de la problemática planteada en la presente investigación en base a los elementos que contiene tales como que la alumna participante tardaba más tiempo que sus compañeros de clase más jóvenes cuando realizaba actividades en clase y negación del apoyo por parte del docente, las cuales han sido identificados por Harmer (2003), Krashen & Tracy (1998), Steinberg (1993) como factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de una lengua. Al respecto Rueda & Wilburn (2014) consideran que es pertinente que el facilitador del aprendizaje de un idioma averigüe las características del alumno a fin de proveer actividades significativas y progresivas ya que esto permite que el alumno se sienta motivado hacia el aprendizaje.

En base a la reflexión de esta investigación concluida, con la cual se ha corroborado la existencia de la problemática que le dio origen, se considera terminada la primera fase que corresponde a la planeación de acuerdo a la metodología de la investigación-acción. Conforme al modelo de Lewin, en la segunda etapa se contempla emprender la acción a fin de optimizar la práctica del docente del área de enseñanza del inglés en el citado plantel de enseñanza de idiomas. Para ello se propone el diseño de un taller teórico-reflexivo acerca del modelo andragógico y sus principios, con énfasis en la motivación, dirigido a los docentes de inglés del plantel citado, con lo que se visualiza que ellos en base a la reflexión de la teoría andragógica se interesen por sí mismos en involucrar este enfoque en su práctica cotidiana en la atención a los alumnos de 40 años o más de edad, a fin de optimizar sus recursos didácticos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes citados y éstos alcancen las metas esperadas en la competencia del inglés, cada semestre.

### **Referencias**

- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Pearson Longman.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado.*, 187-206.
- Delicado, G., Agudo, E., Ferreira, P., & Cumbreño, B. (2009). Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y sus espacios web. *Tejuelo*, 56-73.
- Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 16-28.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Malasya: Longman.

- Knowles, M., Holton , E., &Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos* . México: Oxford.
- Krashen, S., & Tracy, D. T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-ó*. México: Colofón .
- Lezama, G. (2001). *Un estudio de las capacidades cognoscitivas en las personas de edad avanzada con el personal profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México.
- López, R., & Loria , J. (2016). *El uso de los juegos para el aprendizaje adulto en la clase de inglés como lengua extranjera*. Memorias VI Jornadas de Investigación del Pacífico Costarricense. Costa Rica.
- Mena, N. P., Abata, F. M., & Rosero, J. L. (2016). *La Andragogía y y las estrategias metodológicas en el aprendizaje del idioma inglés de adultos*. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 101-113.
- Pontón, M. L., & Fernández, S. (2014). *Eficacia de la enseñanza adaptativa en el aprendizaje del inglés de personas adultas*. *Magister*, 82-89.
- Rodríguez, L., & Flores, L. (10 de Noviembre de 2008). *Revista Digital Universitaria*. Obtenido de revista unam.mx: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art94/int94-4.htm>
- Rueda, M. C., & Wilburn , M. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. *Perfiles educativos*, 21-28.
- Steinberg, D. (1993). *An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Longman.

UNESCO. (2017). UNESCO. Obtenido de  
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/#topPage>

Wallace, J. (2012). Use of Language Learning Strategies by Spanish Adults for Business English. *International Journal of English Studies*, 37-54.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive guide for Teaching all Adults*. San Francisco: John Wiley&Sons.

# **ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO UNA ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEñANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**FRANCISCA IDALIA TORRES TREVIÑO  
ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ**  
Universidad Pedagógica 19B Guadalupe N.L.

## **Introducción**

Cada tiempo histórico presenta nuevos desafíos (sociales, culturales, tecnológicos...). La educación es considerada una parte fundamental para responder a estos desafíos. La complejidad de la labor docente demanda conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a las múltiples y diversas situaciones escolares. Vincular la teoría con la práctica en el aula, es una tarea nada fácil para los docentes. Las diversas formas de aprender de los alumnos, el contexto social y cultural de los mismos, los cambios continuos de propuestas curriculares, liderazgos obsoletos, exigencias de padres de familia, aunado a ello la poca capacitación, asesoría y acompañamiento al docente, provocan en él, incertidumbre en su tarea en el aula.

Es por lo anterior que en la Zona Escolar donde se realizará la investigación se pretende analizar de qué manera las acciones de acompañamiento llevadas a cabo por el equipo de supervisión en colaboración con directivos han incidido en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y

escritura en los grupos del primer ciclo del nivel de primaria. Para ello se aplicarán entrevistas y observaciones de clase que den cuenta de la vida en el aula en relación a los aprendizajes de lectura y escritura.

## **Desarrollo**

Los resultados educativos a través de décadas, muestran serias deficiencias en los aprendizajes de lectura y escritura, necesidad que es urgente atender para formar personas responsables y autónomas que respondan a los retos de la sociedad del conocimiento. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) se espera que la educación dé respuesta urgente a estos nuevos retos.

Un foco de atención para las autoridades educativas es, que un alto porcentaje de niños del nivel de primaria que han cursado de dos a cuatro años, desertan de este nivel sin saber leer y escribir. Los motivos son varios, pero uno de ellos de gran relevancia y trascendencia es la deficiente formación de los docentes, aunado a otros como uso de materiales educativos no acordes a las necesidades de los alumnos, falta de ambientes alfabetizadores y desnutrición (UNESCO, 2007).

Entre las investigaciones realizadas en torno a la lectura y escritura se pueden mencionar las de Ferreiro y Teberosky, (1981) las cuales muestran que el papel del docente no es pasar información al alumno, sino crear las condiciones para que estos construyan el conocimiento. Además dichas investigaciones arrojan como dato relevante, que la escritura es considerada un objeto cultural y no un producto escolar.

Lo anterior lleva a la reflexión de que, para mejorar los logros en los aprendizajes de los alumnos, se debe considerar la importancia de su contexto social y cultural. Sólo de esta manera se lograrán aprendizajes con sentido. Es evidente que existe una problemática en relación a la lectura y escritura y que ésta reclama ser atendida, si se pretende mejorar la calidad de los aprendizajes.

Una de las herramientas fundamentales para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, es el acompañamiento pedagógico, a través del cual es posible identificar fortalezas y necesidades en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Este desarrollo profesional como menciona Iranzo (2012) “es más efectivo y acertado si se cultivan relaciones de trabajo entre colegas, será más productivo si se genera en dinámicas colectivas de aprendizaje profesional y de colaboración”

Se han realizado algunas investigaciones en relación a la importancia del acompañamiento pedagógico como herramienta fundamental para el logro de mejora en los centros escolares, en países como Chile, Colombia, México, Argentina, Brasil, entre otros, se busca consolidar “acompañamientos o asesoramientos contextualizados en cada centro para incrementar su desarrollo profesional y mejorar, con ello, el éxito escolar de niños y jóvenes (Vaillant, 2006; Montero, 2010).

Las reformas educativas que se han implementado para dar respuesta a las demandas de la sociedad, cada vez más compleja, enfocan su mirada en la figura del docente, como pieza fundamental en la transformación del cambio educativo. Al respecto la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) en su artículo 41 expresa que para asegurar el asesoramiento a docentes fortaleciendo sus prácticas pedagógicas en el aula, se llevarán a cabo concursos de oposición para la promoción a funciones de asesoría técnica pedagógica. Con estas acciones, dicha ley, pretende seleccionar docentes idóneos que ayuden en la transformación de las prácticas docentes en miras de mejores logros de aprendizajes.

Respetando lo estipulado en esta ley, se evaluó en los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 a un grupo de docentes logrando ser promovidos a la función de Asesor Técnico Pedagógico de lenguaje y comunicación, y de pensamiento matemático siendo asignados a las zonas escolares como recurso de asesoría y acompañamiento.

Además el Modelo Educativo que entrará en vigor el ciclo escolar 2018-2019, ha asignado un espacio en el nuevo planteamiento pedagógico para

hacer énfasis de la importancia de la asesoría pedagógica en las escuelas como un recurso de apoyo que fortalece el desempeño docente en las aulas y lograr mejores resultados en los aprendizajes.

Lo anterior se expresa en el eje “*Escuela al Centro*” de dicho modelo en su apartado titulado: *asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica*, en el cual se prioriza la centralidad en lo pedagógico y en la asesoría y el acompañamiento pedagógico a docentes y los centros escolares para lograr la calidad educativa.

En base a lo anterior, en la zona escolar en la cual se pretende llevar a cabo la investigación se han identificado serias problemáticas en relación a los logros de aprendizaje de lectura y escritura, las cuales se evidencian a través de los resultados de las evaluaciones internas como: *las herramientas de exploración de habilidades de lectura, producción de textos y cálculo mental*, así como evaluaciones externas PLANEA que en los años 2015 y 2016, se aplicó a los alumnos de 6° grado arrojando resultados alarmantes en el Campo de Lenguaje y Comunicación.

A nivel nacional los resultados de dicha prueba en lo que se refiere al campo de Lenguaje y Comunicación, son desalentadores, ya que los niveles de aprendizaje adquiridos por los alumnos al término de su educación primaria se encuentran por debajo de la media nacional “muestran que la mitad de los alumnos (49.5%) puede seleccionar información sencilla que está explícitamente expuesta en textos descriptivos, pero no puede realizar las tareas de los niveles de logro más avanzados, tales como comprender información de textos expositivos y literarios...realizar inferencias y comprender textos argumentativos” (PLANEA, 2015).

Asimismo, en la zona escolar donde se llevará a cabo la investigación, los resultados de dicha prueba muestran que de los 228 alumnos evaluados en 2015, el 34% se ubican en el nivel 1, lo que significa que estos estudiantes tienen dificultades para comprender información de textos expositivos y literarios, para resumir información, realizar inferencias e interpretar textos.

Los alumnos que alcanzaron el nivel 2 en el año 2015, representaron el 39% y en el 2016 un 29%, porcentajes que muestran un logro apenas indispensable de los aprendizajes del currículum. En el nivel de logro satisfactorio (N3) sólo el 21% de los alumnos evaluados en 2015 y un 28% en 2016 lograron este nivel. En lo que respecta al nivel 4 sólo el 5% de los alumnos evaluados en 2015 alcanzaron este nivel de logro sobresaliente, aumentando a 18% en el año 2016.

Estos resultados no satisfactorios, muestran una problemática que amerita ser atendida, a fin de buscar las soluciones posibles para mejorar los logros educativos. En base a ello en la zona escolar se han realizado acciones de acompañamiento (visitas pedagógicas, observaciones de clase, toma de lectura) por parte del supervisor de la zona y el asesor técnico pedagógico, en colaboración con los directores de los centros escolares a fin de mejorar los resultados en los aprendizajes de la lectura y escritura.

A través de dichas acciones se ha podido rescatar, que las formas de enseñanza de los docentes, se encuentran alejadas del enfoque constructivista, priorizando durante el desarrollo de las actividades, las prácticas de enseñanza tradicionalista, con actos repetitivos y memorísticos, dejando poco espacio a la reflexión sobre el aprendizaje y el sentido del mismo.

En este contexto se pretende en la presente investigación analizar de qué manera dicho acompañamiento ha orientado la práctica pedagógica de los docentes que tienen a su cargo alumnos del primer ciclo, identificando las fortalezas y áreas de mejora de este proceso de acompañamiento, y dar respuesta al problema de investigación ¿El acompañamiento pedagógico a docentes responde al trabajo de la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo de educación primaria?

El presente trabajo de investigación ha sido planteado con el enfoque del paradigma cualitativo, para saber si el acompañamiento pedagógico a docentes, puede ayudar a transformar sus prácticas de enseñanza en lo que se refiere a la lectura y la escritura. Para ello, se utilizará la observación y la

entrevista cualitativa, y a través del análisis de los datos recopilados saber lo que se pretende en la presente investigación.

## **Conclusiones**

Los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento demanda nuevos retos a la función docente, la complejidad de su tarea pedagógica reclama conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente a las múltiples y diversas situaciones escolares. Vincular la teoría con la práctica en el aula, tomando en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos, sus diversas formas de aprender entre otros factores, causan incertidumbre y angustia al docente.

Una de las herramientas considerada de gran relevancia como apoyo a la tarea docente, es el acompañamiento pedagógico. La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) y el Nuevo Modelo Educativo 2018 privilegian dicho acompañamiento para la transformación de las prácticas docentes.

En la zona escolar en la cual se llevará la investigación, ya se han realizado acciones de dicho acompañamiento a los docentes a través de visitas pedagógicas y observaciones en el aula, con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje en relación a la lectura y escritura. Sin embargo los logros de los aprendizajes aún se muestran desalentadores según los resultados de las evaluaciones internas y externas aplicadas a los alumnos de dicha zona.

Por ello, en la presente investigación se analizará de qué manera estas acciones de acompañamiento han incidido en la transformación de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en torno a la lectura y escritura. Se utilizará la entrevista y observación de clase como el medio para obtener la información. La muestra del estudio se conformará por cuatro docentes de primer grado y cuatro de segundo del nivel de primaria.

Lo arrojado por la investigación ayudará a identificar las fortalezas y áreas de mejora del proceso de acompañamiento a fin de rediseñar las acciones

que sean necesarias y aprovechar aquellas que de una forma u otra signifiquen una fortaleza en la práctica del docente.

## **Referencias**

- Diario Oficial de la Federación, (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. Obtenido de:  
[www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma\\_educativa/Ley\\_General\\_del\\_Servicio\\_Profesional\\_Docente.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma_educativa/Ley_General_del_Servicio_Profesional_Docente.pdf)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Revista Lectura y vida. Obtenido de:  
[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02\\_01\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf)
- Iranzo, P. (2012). Asesoramiento Pedagógico al Profesorado. Madrid: Editorial Síntesis.
- Secretaría de Educación Pública, (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. (PLANEA). Obtenido de:  
[https://www.google.com.mx/?gfe\\_rd=cr&ei=NySxWPWwAtDa8gemm4pl&gws\\_rd=ssl#q=resultados+pLANEA+2016&\\*](https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=NySxWPWwAtDa8gemm4pl&gws_rd=ssl#q=resultados+pLANEA+2016&*>)

## **ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y CONTEXTUALES PARA FOMENTAR LA ESCRITURA EN SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**YARA GRISEL MARTÍNEZ AVALOS**  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

### **Introducción**

Esta ponencia da a conocer los resultados y avances de la primera etapa del proyecto de intervención educativa en cuestión del desarrollo de la escritura en segundo año de preescolar en el Jardín de niños Juan B. de la Garza ubicado en ciudad Madero.

Por lo que se resalta la importancia de la escritura en edades tempranas y derivado de esto se plantean las características del modelo cognitivo y contextual, mismos que fueron retomados para el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas para favorecer la habilidad de escritura en los infantes.

### **La escritura en educación preescolar: diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas.**

Al ingresar a las instituciones educativas, los niños asimilan que el lenguaje escrito es un medio de comunicación, sin embargo, esta habilidad es compleja ya que implica una serie de procesos que van desde la motricidad fina hasta la estructuración de oraciones (sintaxis) para que desarrollen la escritura y sean capaces de comunicarse de esta manera. En relación con

esto, León (2005), afirma que a través de la historia, la escritura ha sido un medio para desarrollar, conservar y difundir conocimientos, y la educación formal en las escuelas que realizan la enseñanza de la escritura el principal vehículo para la transición del conocimiento, lo que después será útil para tener acceso a las demás áreas y cultura en general.

Por ello, desde nivel preescolar se pretende que los niños estén más expuestos a prácticas de escritura mediante experiencias que les sean familiares. Ante esto, Graham, S y Harris, K. (2013) afirman que existen dos enfoques básicos que han dominado gran parte de la discusión sobre cómo se desarrolla la escritura.

Primeramente, se encuentra la *perspectiva contextual* del desarrollo de la escritura en el aula, la cual es propuesta por Russell (1997), quien menciona que en este modelo el sistema de actividades, incluye maestros y estudiantes donde se utilizan herramientas como papel y lápiz o procesamiento de textos, y se crea un espacio donde se utilicen herramientas para una interacción permanente que facilite la escritura.

Por otra parte, el mismo autor aporta *la visión cognitiva / motivacional* del desarrollo de la escritura que se centra primordialmente en el escritor individual y en los procesos mentales y afectivos involucrados en la composición del texto. Se basa a través de una identificación de los movimientos mentales y los recursos de motivación de los estudiantes en cómo plantean el texto, incluyen los procesos mentales de interpretación de texto, reflexión y producción de texto.

De modo que, partiendo de estos dos enfoques, consideramos que es importante tomar en cuenta el contexto del alumno, creando ese espacio en el cual se propicie la escritura en interacción con sus pares, familia o maestros los cuales sirvan como guía para las bases de la escritura ya que con ella no se nace ni se ve expuesta como el lenguaje oral sino que se debe de practicar y propiciar de diferentes maneras. Sin embargo, es importante tomar en cuenta los procesos cognitivos, tales como el madurativo y las estrategias que los infantes vayan desarrollando con el

paso del tiempo y que apliquen al momento de ejercer esta habilidad, con el fin de conocer a los alumnos y tomar en cuenta estos procesos a la hora de seleccionar, diseñar y aplicar estrategias didácticas.

En cuestión de la escritura también existen otros modelos, tales como el Modelo cognitivo de Linda Flower y John Hayes (2011), que está encaminado a los procesos del pensamiento que se realizan para escribir y sobre qué estrategias se utilizan para hacer esta acción.

En este modelo se aborda que la preescritura es la etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel, en la etapa “escritura” se redacta el producto y en “reescritura” vuelve a trabajarse en definitivo, de manera que enfocando en el nivel preescolar, los niños utilizarán la preescritura al momento de recordar en su memoria las letras que ya saben, la lateralidad, etc. para proseguir con la escritura y realizar su nombre u otras palabras cortas.

De la misma manera, el “Modelo de redacción” de los mismos autores, es jerárquico, ya que consta de tres procesos principales: planear, traducir y examinar, que quedan a disposición del autor, por lo que, se destaca que de manera implícita el niño deberá “planear” internamente el cómo utilizará su habilidad psicomotriz para realizar las letras de su nombre o si la letra la hará grande o pequeña, para después “traducir” lo que dice su texto, es decir, “su nombre”, y finalmente el “examinar” retoma la parte en donde el infante acude con la docente o su padre/madre para argumentar o verificar si la palabra escrita es correcta.

Sin embargo, cabe señalar que el aspecto social o contextual no se ha dejado de lado ya que estos procesos cognitivos mencionados anteriormente pueden ser desarrollados con mayor facilidad con la interacción o ayuda de alguien más, ante esto Almasi, Janice y King, Susan (2012) mencionan a Pressley, Harris y Marks (1992) quienes sostenían que la buena instrucción de estrategias se basa en principios constructivistas. Distinguen entre tres tipos de constructivismo, basados en el sistema de clasificación de

Moshman (1982, Nebraska): constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico.

Por lo que, es posible hablar del constructivismo dialéctico, el cual crea el aprendizaje más directo, la enseñanza se da en forma de andamio más que explicaciones extensas. El pensamiento se desarrolla en contextos sociales, ya que se basa en los principios de Vygotsky. En sus contextos, los lectores internalizan paulatinamente los principios de instrucción a través del descubrimiento guiado, interacción y andamiaje informado y por medio de la oportunidad con otros mientras se involucran en el procesamiento estratégico, “que se apoya de 2 para resolver una tarea más allá de sus esfuerzos sin ayuda”

Como docente de preescolar consideramos que este modelo es apto en este nivel debido a que el andamiaje se puede utilizar con el descubrimiento guiado, donde se le explica o modela a los infantes en cómo usar ciertas estrategias de escritura para que después ellos las vayan aprendiendo de manera autónoma, y sin ninguna ayuda, puedan aplicarlas en un futuro, e igualmente es posible emplear la teoría de Vygotsky al trabajar en pares, es decir, alumnos con mayores conocimientos o habilidades ayudan a otros que requieren apoyo o el docente a los alumnos que presentan ciertas áreas de oportunidad.

Es por ello que en el Jardín de Niños Juan B. de la Garza, que se encuentra ubicado en un contexto urbano céntrico en Ciudad Madero, se realizó un diagnóstico grupal en el segundo año B, donde la totalidad de alumnos es de 20, infantes que oscilan entre 4.2 y 4.7 años de edad.

Fungiendo como docente, se elaboró un diagnóstico inicial, a partir del cual se tuvieron que diseñar y aplicar actividades de escritura en un periodo de un mes, del 21 de agosto al 15 de septiembre, tales como: identificación del nombre propio, juego de vocales, escritura del nombre, etc.

Por ello, través de una rúbrica analítica(ver apartado de tabla y figuras) se identificó en qué nivel de escritura se encontraban los veinte alumnos del

segundo B, resultados que se cuantificaron en una tabla de datos que dio a conocer que 15 alumnos se encuentran en el nivel concreto; el cual significa que no han comprendido el carácter simbólico de la escritura, 4 alumnos en nivel presilábico; donde los niños consideran que la escritura remite a un significado, pero no establecen relaciones entre la escritura y la pronunciación de las palabras, y solamente 1 niño logró identificar y escribir su nombre y las vocales que conocían por lo que se les ubicó en el nivel lingüístico, ya que ha descubierto la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla.

De esta manera, fue que se retomaron estos resultados recabados al inicio del ciclo escolar 2017-2018 y se identificó que la mayoría de los alumnos se encuentran en un nivel bajo de escritura, por lo que se planteó desarrollar los aprendizajes y competencias de Lenguaje y comunicación que marca el Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora, los cuales son:

Campo formativo: Lenguaje y comunicación. Aspecto: Lenguaje escrito

Competencia: Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.

Aprendizajes esperados:

Escribe su nombre con diversos propósitos

Compara las características graficas de su nombre con los nombres de sus compañeros y otras palabras escritas.

Así que, una vez seleccionados los aprendizajes a favorecer en los infantes, se planteó el objetivo general de: diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas del modelo cognitivo y contextual.

Por lo tanto, nos dimos a la tarea de diseñar estrategias didácticas, las cuales, según Saturnino de la Torre (2010, p.72) responden mejor a nuestros propósitos, y son entendidas como el procedimiento adaptativo o conjunto de ellos por el que organizamos secuenciadamente la acción para lograr el

propósito o meta deseada. En breve, las estrategias didácticas están conformadas por el conjunto de acciones, tareas, procedimientos o técnicas que llevan al logro de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar en un determinado tiempo.

Puesto que, una vez definidas las estrategias, se diseñaron algunas de ellas tomando en cuenta el Modelo cognitivo de Linda Flower y John Hayes. (2011) y el modelo contextual o dialéctico de Moshman (1982).

Se planteó que por las mañanas de trabajo en las “actividades para comenzar bien el día”, se llevaron a cabo las siguientes estrategias didácticas:

Identificación de mi nombre: Se coloca el nombre de los niños en el pizarrón de manera que lo identifiquen y lo tomen, para luego colocarlo debajo de la letra en el abecedario que se encuentra en el pizarrón según su inicial.

Gancho con pinzas- Los alumnos colocan las pinzas en la parte inferior de un gancho de ropa, donde cada una de estas tiene pegada la letra de su nombre, deberá guiarse por la tarjeta que tiene escrita su nombre, misma que está colocada arriba del material dicho para ordenar las letras.

Alfabeto móvil- Por mesas de trabajo se entrega el alfabeto móvil, de manera que cada alumno busca y organiza las letras del nombre propio.

Grafomotricidad- En una hoja enmicada en la cual está escrito el nombre de los infantes a través de la grafomotricidad, los niños ¿trazan? su nombre con un marcador, para luego escribirlo por si solos al final de la hoja.

Pizarrón mágico- en un cascarón de huevo blanco forrado con contac, los alumnos eran libres de escribir con plumón de agua su nombre las veces que ellos desearan, de manera que se podía borrar las veces que fueran necesarias con una toalla húmeda o pedazo de tela.

Por lo que, una vez aplicadas estas estrategias didácticas en un periodo del mes de octubre a diciembre por las mañanas de trabajo en las actividades para comenzar bien el día, es posible mencionar que se implementó el

modelo cognitivo de Linda Flower y John Hayes (2011), primeramente se identificó la “preescritura”, al momento de la identificación del nombre relacionándolo con el abecedario, puesto que los alumnos observaron qué letras tiene su nombre; si otros niños tienen la misma inicial; cómo se llama su letra y cuál es su sonido; así mismo en la estrategia del gancho con pinzas los infantes conocieron la organización de las letras de su nombre; la lateralidad al momento de ordenarlas y colocarlas y su inicial e igualmente con el alfabeto móvil los alumnos conocieron el sonido de las letras, se trabajó con la lateralidad nuevamente y el orden de las mismas, es decir, conocieron cómo funciona el sistema de escritura.

Posteriormente, se trabajó con la “escritura” y la “reescritura”, al retomar la grafomotricidad y el pizarrón mágico, donde dichas estrategias fueron útiles para que los alumnos pudieran realizar la escritura, trabajar la direccionalidad de cómo hacer las letras, la lateralidad donde conocieron que se escribe de izquierda a derecha, que su nombre está conformado por letras donde la primera es la mayúscula y su inicial, de manera que también pudieron escribir y reescribir su nombre y palabras cortas una y otra vez, asimilando si era correcto o no.

Es importante mencionar que a la par, se trabajó con el modelo contextual o dialéctico de Moshman (1982) ya que al implementar las estrategias cognitivas se retomó el descubrimiento guiado debido a que se fue motivando a los niños con ayuda de material atractivo y diferente para que se encaminaran a la escritura con ayuda de la docente, misma que enfatizó a los infantes que ellos debían ser quienes lograran por sí solos organizar, identificar o escribir su nombre, de la misma manera se puso en marcha el andamiaje entre pares, en el cual los propios niños de mayor conocimiento y habilidades al terminar su trabajo ayudaban a otros alumnos, les indicaban cómo lo harían o qué harían si tenían alguna duda para lograr lo que se les había planteado.

De manera que, al aplicar las estrategias didácticas, se retomó la rúbrica analítica, en la cual nuevamente se evaluaron los alumnos para observar el logro en cuanto al avance en escritura, resultados que arrojaron que

solamente 5 alumnos se encuentran en nivel concreto (al inicio del ciclo escolar eran 15) por lo que lograron avanzar un nivel en esta etapa, 2 alumnos están ubicados en el siguiente nivel, simbólico o pre silábico, y en el nivel lingüístico se encuentran 13 alumnos, es decir, más de la mitad del grupo. Cabe señalar que de estos últimos 8 son capaces de escribir su nombre autónomamente al igual que reconocen su inicial y las consonantes del mismo, y el resto, 5 infantes están en proceso de lograrlo, solo omiten algunas letras.

Sin embargo, estas estrategias fueron parte de la primera etapa con la que se trabajó con los infantes, puesto que más adelante en un segundo momento se diseñarán nuevas estrategias para desarrollar y reforzar las habilidades de escritura de los niños.

### **Conclusiones**

Una vez aplicadas las estrategias didácticas basadas en el modelo cognitivo y contextual en la escuela ya mencionada, es posible destacar que estas mismas dieron un resultado favorable en cuanto al desarrollo de la escritura de los niños, debido a que primeramente en el diagnóstico inicial se percató que solamente un niño podía realizar su nombre, sin embargo, con la intervención realizada y los resultados de evaluación de la rúbrica analítica diseñada fue posible identificar que más de la mitad del grupo se encuentran en nivel de escritura alto por lo que son capaces de escribir su nombre o las letras en su mayoría.

De manera que, es importante resaltar que los docentes deben de diseñar estrategias atractivas y a su nivel, que conlleven a la preescritura donde los niños se acerquen al sistema de escritura y a la escritura y reescritura para que los infantes practiquen y desarrollen sus habilidades psicomotrices, aclarando que esto será posible con mayor facilidad con la ayuda de los maestros, mismos compañeros o personas adultas que sean su guía y apoyo.

## Tablas y figuras

**Tabla 1**

*Rúbrica analítica para medir niveles de escritura de los alumnos*

<b>Rúbrica analítica</b>			
Objetivo: Identificar en qué nivel de escritura se encuentran los alumnos en nivel preescolar.			
<b>Indicadores- Niveles de escritura según Flores y Hernández (2008)</b>	<b>Niveles de desempeño</b>		
	1 Nivel de escritura bajo	2 Nivel de escritura medio	3 Nivel de escritura alto
<b>Nivel concreto</b> El niño no han comprendido el carácter simbólico de la escritura. No diferencian dibujo de escritura. (Pre escritura)	Realiza garabateo descontrolado	Realiza solo dibujos	Realiza algunas grafías
<b>Nivel Simbólico o Presilábico</b> El niño considera que la escritura remite a un significado. No establece relaciones entre la escritura y la pronunciación de las palabras (Escritura)	Hipótesis de variedad: piensa que un texto para ser leído debe estar formado por signos variados.	Hipótesis de cantidad: considera que para que una palabra se pueda leer debe tener tres grafías o más.	Hipótesis del nombre: asume que los textos dicen los nombres de los objetos.
<b>Nivel Lingüístico</b> El niño ha descubierto la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla. (Re escritura)	Hipótesis silábica inicial: realiza un análisis silábico de los nombres y por lo tanto escribe una letra o pseudo-letra por cada sílaba emitida.	• Hipótesis silábica estricta: en este momento mantiene la escritura de una letra por cada sílaba de la palabra pero ahora esa letra tiene un valor sonoro estable o sea la letra que escribe coincide con la vocal o con la consonante que efectivamente forman la sílaba.	Hipótesis alfabética: establece una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.

## **Referencias**

- Almasi, Janice & King, Susan. (2012). *Critical elements of strategies instruction: Designing effective environments. Teaching strategies processes in Reading* (pp. 26-57). Nueva York: The Guilford press.
- Flower, L., & Hayes, J. (2011). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Graham, S y Harris, K. (2013). *Designing and effective writing program*. En S. Graham, Ch. MacArthur y J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3 – 25). New York EEUU: The Guildford Press.
- León, A.B. (2005). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. México: Limusa.
- Secretaría de Educación Pública. (2011) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.
- Torre de la, S. (2000). *Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas*. España: Universidad de Barcelona.

## **EL HÁBITO LECTOR DESDE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS**

**MA. TRINIDAD HERNÁNDEZ CABRERA**  
**IRMA DIEZ GONZÁLEZ**  
Escuela Normal de Irapuato

### **Planteamiento del problema**

Se retoma aquí la experiencia de veinte seis años de servicio en una institución formadora de docentes impartiendo diferentes cursos con diferentes planes de estudio, así como miembro de la biblioteca y posteriormente, encargada de la Sala de Lectura de la institución, donde me he dado cuenta que los alumnos no tienen el hábito por la lectura, por un lado, se dedican a buscar específicamente las lecturas que se les señala en las antologías o por otro, a veces se les proporcionan las antologías de los cursos, pero entonces ¿cómo maestros no estamos fomentando en nuestros alumnos el hábito por la lectura desde estas acciones?. ¿Cómo queremos que los alumnos tengan este hábito?

Además de la experiencia como docente, el ciclo escolar pasado, como encargada de la sala de lectura de la institución, me di cuenta que las alumnas acudían por libros que les eran solicitados por los maestros como apoyo de alguno de los cursos, los solicitaban a préstamo a domicilio y eran pocos los que solicitaron libros para realizar la lectura por gusto.

Una de las actividades que se realizaron en la sala de lectura en el ciclo escolar pasado fue la participación de un grupo de alumnas de primer

semestre de la Licenciatura en Educación preescolar en el curso especial de fomento a la lectura “Leer para la vida” implementado por la Secretaría de Educación Pública y la de cultura y desarrollado a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), a nivel nacional en las escuelas normales, su objetivo fue fortalecer la formación de los alumnos normalistas en las habilidades lectoras, como futuros maestros, capaces de hacer de la lectura una herramienta para el aprendizaje. Las actividades que se realizaron fueron:

Asistir con un docente y un grupo de alumnas de 1ero de Licenciatura a nueve sesiones de trabajo de manera alternada a las Normales Oficial de León y Benemérita y Centenaria Normal Oficial de Guanajuato. Donde se reunieron estudiantes de las cinco Normales Oficiales.

Ocho sesiones estuvieron coordinadas por mediadores de lectura enviados por DGESPE.

La novena sesión cada institución normalista organizó estrategias de acercamiento y fomento a la lectura. En nuestro caso se asistió a fomentar la lectura a una escuela primaria, a un preescolar y en la Escuela Normal se realizó un café literario con varias actividades para acercar a los estudiantes a los textos de diversos géneros.

Se participó en una entrevista en Radio Universidad de Guanajuato (una estudiante) y un docente a dos programas de televisión en tv4. Para dar a conocer las actividades realizadas durante las jornadas de fomento a la lectura.

Con las actividades anteriores nos dimos cuenta que se pueden establecer estrategias para fomentar el hábito lector en los estudiantes, será porque durante las sesiones coordinadas por los mediadores, se les motivó a los alumnos a leer, no las antologías de los cursos, sino sobre lo que implica la lectura y las prácticas lectoras, lectura y recreación, la alegría de la mediación lectora, lectura en el aula y en la comunidad, la literatura infantil y juvenil, las infinitas posibilidades lectoras: soportes, géneros y cultura digital,

la palabra oral y escrita para compartir y los usos sociales de la lectura. En el desarrollo de las temáticas hubo disposición y participación, muy diferente a cuando se les pide lean el material bibliográfico de los cursos. Al respecto se dice:

cuando la lectura nos despierta pasión, nos genera placer, se convierte en hábito, por el simple hecho de repetir lo que nos agrada, por la búsqueda de la satisfacción, del entretenimiento, Parece que en la falta de placer por la lectura se encierra el eje central del problema de falta de hábitos lectores. (Rosines en Larrañaga, 1996: 18)

En la cita anterior, se identifica la falta de placer como el principal problema en la carencia de hábitos lectores, durante las sesiones de trabajo del programa leer para la vida, pude ver la cara de las alumnas cuando se comentaban las bondades de la lectura, así su disposición tanto en las dinámicas como en las actividades donde se intentó fomentar el hábito de la lectura con compañeros de la escuela como con niños de preescolar y de primaria. Creo que en este programa se fomentó el placer, se considera que “para llegar al placer de la lectura, antes hay que adquirir las destrezas que nos permitan dominar el texto, traducir el contenido de los símbolos que allí aparecen y dota de sentido a aquello que estamos leyendo”. (Yubero, 1996:61)

Desde las vivencias como docentes y como participante en este proyecto de leer para la vida, con un grupo de alumnas, futuras educadoras, surge en mí la pregunta:

¿Qué aspectos influyen para que los alumnos normalistas desarrollen el hábito lector?

**Planteando como objetivo:**

Conocer los aspectos que influyen para que los alumnos normalistas desarrollen el hábito lector.

Se considera que conociendo los aspectos que influyen para el desarrollo del hábito lector en las estudiantes, se estará en posibilidad de plantear

estrategias de apoyo para que nuestras futuras educadoras lean por placer y no por obligación. Coincidimos con concebir a la lectura como el arte de interpretar lo que dice el texto, creando sus propias formas mentales y extrayendo de ellas el fruto del goce intelectual. Pensamos en un ciudadano que conciba la lectura como uno de los principales motores del espíritu; que profundice en las incitaciones éticas y estéticas de los libros y se enfrente a los desafíos derivados de la reflexión y la duda. Así, acostumbrado a acercarse al texto de una manera libre pero reflexiva, cada nueva lectura le proporcionará experiencias emocionales más gratificantes y le aportará mayor placer intelectual. Estas serán el mejor estímulo para seguir leyendo, disfrutar con ello e ir cimentando paulatinamente el hábito de leer. (Gutiérrez, 2015:7)

Desde la concepción anterior, La palabra clave, sobre la que gira este trabajo es el hábito lector que supone el paso de una lectura fundamentalmente pasiva y descodificadora a una lectura activa y viva, que permite profundizar en el contenido de la letra impresa, intercalando inquietudes y experiencias dando la posibilidad de comprender y analizar el texto. (Yubero, 2001:60)

A continuación presento algunas investigaciones que se relacionan con el hábito lector y que aportan teoría a este trabajo, y que son antecedentes que nos refuerzan la importancia de seguir investigando esta temática.

### **Marco teórico**

Se han realizado varias investigaciones sobre el hábito lector, investigaciones a nivel mundial por instituciones internacionales como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2015 en donde se encontró que desde el 2012 México ocupa el penúltimo lugar en consumo de lectura, entre 108 países del mundo, un mexicano lee menos de tres libros al año en comparación con Alemania, donde la cifra se eleva a 12. En la investigación realizada por la Organización de las Naciones Unidas realizada en jóvenes mexicanos, destacaba que en el 2015 el 48% de los jóvenes nunca han estado en una

biblioteca, sostiene que del total de la población, 42% dedica su tiempo libre a ver televisión y tan sólo 12% lo dedican a la lectura.

En un artículo publicado en la Revista Perfiles Educativos de la Universidad Autónoma de México sobre la lectura, hábito lector y sistema educativo, se analiza la relación que existe entre ellos y un hallazgo importante de nuestra actualidad es que:

los cambios que ha provocado el avance de los medios electrónicos y digitales de comunicación —y que se han visto reflejados en los hábitos lectores de la población—, en algunos casos se ven con miedo y temor porque se interpretan como un presagio de la pérdida de los medios habituales de lectura impresa, empezando por el omnipresente libro. La computadora, la tablet, los teléfonos celulares, Internet, Facebook y Twitter, entre otros, se ven con recelo ante el temor del abandono del libro. Otros, al contrario, ven en estos medios la oportunidad de hacer llegar a más gente y más lejos la posibilidad de acceso a la lectura, mediante los nuevos formatos que ha traído consigo la era digital, lo que incluye libros, revistas y periódicos. En este nuevo contexto, también hay quienes adoptan una mentalidad mediadora y abogan por estrategias que vinculen lo mejor de lo viejo y de lo nuevo (Márquez, 2017:13)

Dentro del ámbito educativo internacional también se han realizado investigaciones sobre el hábito de la lectura en los diferentes niveles educativos, en este trabajo se mencionan las que se ubican en el nivel superior, porque son las que se relacionan con el nivel de los alumnos de la licenciatura en educación, población donde se realiza este trabajo.

En una tesis de Doctorado de la Universidad de Castilla de España, enfocada a los estudiantes universitarios se analizó la influencia de las variables psicosociales en la formación de hábitos lectores, algunos datos que me llamaron la atención se encontraron porcentajes superiores de lectura en las mujeres que en los hombres, las cuales leen un número superior de libros al año; respecto a la lectura que llevan a cabo los estudiantes universitarios, predomina la lectura ocasional, incluyendo libros

de lectura obligada en su currículo de formación universitaria, lo que podría interpretarse como que leen más por encontrarse en un contexto formativo.

En la Universidad de Huelva de España, se realizó una investigación etnográfica dirigida a dar cuenta de la influencia de la familia en el hábito lector. En otra investigación realizada para obtener el grado de maestría de la Universidad de Nicaragua sobre los Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal se encontró que los factores socioculturales, evidenciaron que

la falta de hábito lector y el tiempo destinado para la lectura no son determinantes en la falta de comprensión lectora; que el tiempo dedicado a ver televisión es un factor adverso a la comprensión lectora y que las visitas a la biblioteca y la forma como estos estudiantes adquieren los libros inciden positivamente en la comprensión lectora. En cuanto a los factores personales se destaca la falta de motivación de estos estudiantes por la lectura como un factor que incide negativamente en la comprensión lectora. (Moreno, 2001:177)

Así como en la conclusión anterior se encontró que la motivación influye en el hábito lector, también se realizó otra investigación con una muestra de estudiantes de psicología donde se muestra la relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico.

Así como hay investigaciones sobre el hábito lector al revisar la Malla Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar encontramos que hay un curso ubicado en el segundo semestre titulado Prácticas Sociales del Lenguaje donde el propósito es que “los futuros docentes analizarán situaciones problemáticas para advertir la **importancia que tienen la interacción con textos orales y escritos; la comprensión y el análisis de diferentes tipos de textos;** y los intercambios orales” [www.dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx) › Planes de estudio › Lic. en Educación Preescolar, lo seleccionado en negritas se relaciona con el desarrollo del hábito lector. Así también durante el 5to. Semestre hay otro curso titulado Literatura Infantil y Creación Literaria, donde textualmente plantea:

El programa tiene como propósito fundamental **explorar la literatura infantil como experiencia formativa vinculada al goce estético, el conocimiento de otras épocas y culturas así como al enriquecimiento de conocimientos y vocabulario**. Este acercamiento se postula a través de una doble vía como lectores de textos y como productores activos de literatura en sus diferentes estilos o tipos de textos, especialmente los que más interés despiertan en los infantes en edad preescolar. Se discutirán también propuestas para fomentar el hábito de la lectura y el desarrollo de la creación literaria del futuro docente. [www.dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx)

Como puede leerse este curso está directamente relacionado con el hábito lector, primero lo seleccionado en negritas refiere a algunas estrategias y después a algunas propuestas.

Las anteriores investigaciones nos muestran los antecedentes internacionales y nacionales, así como los elementos curriculares en torno al hábito lector, lo que motiva a realizar la investigación en la institución normalista donde se labora y poder lograr el objetivo.

### **Metodología**

La metodología utilizada en este trabajo es la cualitativa y de entre de ésta se pretende realizar una etnografía, se define como “el análisis y comprensión particular de una actuación concreta con objeto de detectar y e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma. (Calvo, 1992:13) Desde este sentido, el análisis y comprensión se enfoca al hábito lector de un grupo de estudiantes normalistas.

En el desarrollo de este trabajo se hará uso de la técnica de la entrevista, de algunos instrumentos y se recuperarán algunos documentos. Por un lado los documentos estadísticos de la Sala de lectura y por otro lado, hasta el momento se ha diseñado un cuestionario para que será respondido por un grupo de estudiantes, que se pretende sean la población de estudio.

## **Desarrollo y discusión**

### ***Inicio del trabajo teórico y de campo***

Al ir delimitando el tema de estudio se fueron revisando documentos e investigaciones sobre el tema, las cuales sirvieron para dar cuenta que el desarrollo del hábito lector es una necesidad, pues la falta de lectores es un problema a nivel nacional y nosotros como docentes de una institución formadora de docentes, podemos influir para que nuestras estudiantes estimulen el desarrollo del hábito lector desde el nivel preescolar.

Para recuperar la opinión de las estudiantes respecto al hábito lector, se diseñó un instrumento, ya teniendo el cuestionario, se tuvo una plática con el director de la institución normalista donde se realiza este trabajo, para platicar el objetivo y su pertinencia, así como para solicitar la autorización para iniciar con el trabajo de campo. El director aceptó y realizó sugerencias al instrumento, en este momento se está en espera de inicio del semestre para solicitar a un grupo de alumnos respondan dicho instrumento.

El cuestionario abarca los siguientes rubros:

Aspecto familiar

Recursos bibliográficos familiares:

Antecedentes infantiles de lectura

Conducta de lectura voluntaria\*. (\*Se considera así porque no es impuesta, ni solicitada por alguien).

Adquisición de recursos bibliográficos

Usuario de la Sala de Lectura

Hasta este momento se aplicó el cuestionario a tres estudiantes para realizar un piloteo, y se está en proceso de análisis de sus comentarios para darnos cuenta que tan claras son las preguntas y si hay algo que deba cambiarse.

Se espera en el evento dar cuenta de un avance de los hallazgos de este trabajo.

## **Referencias**

CALVO, B., "Etnografía de la educación" en, Nueva Antropología, Vol. 12, N° 42, México, 1992

CM Arroyo - 1996 - books.google.com

Galicia Gaona, Julio Cesar; Villuendas González, Erwin Rogelio Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología Revista de la Educación Superior, vol. XL (1), núm. 157, enero-marzo, 2011, pp. 55-73 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.

Grijalva, Dina, 2016: revista Ciencia, editada por la Academia Mexicana de Ciencia.

Gutiérrez, del Valle Diego y Paciano Merino, Merino, Polanco Alonso José Luis. 2015. Estrategias de animación a la lectura. Grupo Anaya, S.A. <https://books.google.es/books?id=09ynT7Pv7->

Márquez Jiménez, Alejandro Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 155, enero-marzo, 2017, pp. 3-18 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.

Rosines, M. (1996) Una apuesta a favor del placer p78-82.

Urbina Suárez Lorena Teresa, 2017 Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea, de Juigalpa, Chontales. Tesis para obtener el grado de Maestría. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua Facultad Regional Multidisciplinaria Unan – Farem – Chontales.

[www.dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx) › Planes de estudio › Lic. en Educación Preescolar

## **EL BUEN USO DEL HABLA EN LA CLASE DE MONOGRAFÍA DEL GRADO 11**

**CAROLINA ROJAS ARISTIZABAL**  
**MARÍA EUGENIA GIL RENDÓN**  
Tecnológico de Monterrey

### **Introducción**

En sus planteamientos educativos, el docente, debe promover e interesarse por el desarrollo de actividades, distintos estilos de enseñanza e interacción entre estudiantes. La enseñanza de la disciplina de la clase conversacional y el discurso deliberativo académico, se presenta como un estilo diferente y potencialmente benéfico para el desarrollo de los estudiantes bajo todas estas características.

Los estudios realizados por Resnick, Michales y O'Connor (2010), autores de quienes se ha abstraído la metodología conversacional a aplicar en esta implementación, evidencian la relevancia de este tema, pues han empezado a acumular información que prueba que la instrucción a base de discurso intensivo, soporta el aprendizaje e impulsa la inteligencia a través de la conversación. Además, la metodología aplicada, se presentó como una estrategia ideal para enseñar a comunicarse en entornos cambiantes y para fortalecer el aprendizaje; no solo promovió el protagonismo del estudiante, sino la cultura del discurso deliberativo, lo que será una fuente de grandes retribuciones en cualquier campo profesional que se desempeñe.

La implementación, finalmente se logró, gracias a aplicar el método conversacional y dialógico en el desarrollo de los objetivos de la materia, en

un total de seis sesiones. Se buscó el promover a los alumnos a construir nuevas ideas a través de las opiniones de los otros, permitiendo que aportaran razonamientos y argumentos basados en la lógica, el conocimiento y en pruebas verificables.

A continuación se presenta el desarrollo del tema de Proyecto de Intervención Educativa: el marco teórico, donde se explican las teorías que fundamentan la implementación, el desarrollo de la innovación, el proceso de implementación para finalizar con los resultados y la conclusión.

### **Marco teórico**

La discusión académica, según la literatura, está fundamentada en relaciones que se forman por la comunidad que participan y depende sustancialmente de las habilidades comunicativas, de las destrezas racionales y del manejo del conocimiento que impulsa hacia lo que está por aprenderse. A continuación se presentan antecedentes, explicación de las normas discursivas desarrolladas por Resnick, Michales y O'Connor (2010), diversas formas de evaluación y diferentes casos.

### ***Antecedentes y nociones del discurso deliberativo***

Desde la antigüedad, filósofos griegos trabajaron métodos conversacionales. Sócrates, mediante la ironía y la mayéutica, buscaba esclarecer la verdad, superando ideas carentes de fundamento (Lozano, 2005).

El diálogo y la discusión han sido relacionados con la educación democrática desde el principio. Dewey (1966, citado por Michales et al., 2008) planteaba que en el corazón de la democracia estaba la discusión razonada. Entendía la democracia como una forma de indagación social, donde discusión, persuasión y debate se formaban en torno al servicio y búsqueda de decisiones justas (Michaels, O'Connor y Resnick, 2008). En cuanto al término deliberación, Dewey (2014) lo entiende como ese pensamiento que anticipa y prevé las acciones en búsqueda de la mejor elección.

La noción sobre la democracia deliberativa y la esfera pública (Habermas, 1990) es otro punto de referencia para los mismos propositores del habla justificante. Habermas (1990) explica una serie de normas y prácticas fundadas en una deliberación razonada, inclusiva y pública diseñada para guiar decisiones consensuales. Propone una racionalidad dialógica a través de la cual los participantes avanzan en argumentos y contraargumentos. El consenso se alcanza, por la fuerza del mejor argumento, que finalmente es aceptado por todos.

Habermas (2004) explica la ética como una cuestión de deliberación práctica; toma la tesis de Williams para explicar la diferencia del saber ético, el cual sumisa orientaciones en el mundo social y tiene valor en tanto se manifiesta la socialización; y el saber científico, que suministra orientaciones en el mundo objetivo de las cosas y los sucesos que solo a través de la reflexión científica puede quedar establecido como un saber de hechos universalmente aprobados.

Con respecto al análisis de las pocas aplicaciones discursivas académicas encontradas por Cazden (2001) en los colegios, observa el necesario cambio de concepción en general que incluye tres aspectos: el derecho a tomar la palabra, el rol del maestro y el estilo del lenguaje.

### ***El Habla Justificante***

La teoría base para realizar el proyecto de intervención es el habla Justificante, propuesta por un grupo de filósofos y lingüistas: Resnick, Michales y O'Connor (2010), quienes han realizado una investigación intensiva con estudiantes y profesores en diferentes contextos. Su búsqueda se ha centrado en descubrir cuáles son las bases fundamentales para una cultura discursiva que incluya tanto a expertos como a novatos, elaborando las normas de un discurso accesible para todos.

El habla justificante se forma siguiendo a la estructura teórica de Vygotsky (Wertsch, 1991, citado por Resnick et al., 2010) que enfatiza en la "formación social de la mente": la importancia de la interacción social en el

desarrollo individual de los procesamientos mentales. Los lineamientos principales para desarrollarlo subyacen tres grandes dimensiones: responsabilidad ante la comunidad, responsabilidad hacia los estándares del razonamiento y responsabilidad hacia el conocimiento (Resnick et al., 2010).

### ***Responsabilidad ante la comunidad***

Atiende y construye sobre las ideas de los otros, de manera que los participantes escuchan con atención y entre unos y otros van construyendo nuevas ideas, presentando explicaciones. De esta manera se dan concesiones parciales o completas a los aportes de los otros (“sí... Pero”) y se provee razones cuando existe el desacuerdo o acuerdo con los otros. Así, los mismos estudiantes van creando las normas de la clase discursiva (Resnick et al., 2010).

Se remarca la necesidad de trabajar sobre ideas complejas que despierten el interés de los estudiantes para hablar y argumentar. Aquellos docentes quienes han realizado esta implementación, han abierto la conversación hacia los problemas que soporten múltiples posiciones o soluciones. Quienes la implementan por primera vez, quedan sorprendidos por la forma de hablar y argumentar de muchos de sus estudiantes (Resnick et al., 2010).

### ***La responsabilidad hacia los estándares del razonamiento***

Enfatiza en las conexiones lógicas y presenta conclusiones razonables. Involucra explicación y auto-corrección, el indagar por premisas más que simplemente soportar o atacar una conclusión. Las diferentes líneas de investigación proponen que la práctica guiada sin instrucción directa puede guiar un razonamiento interactivo mejorado (Resnick et al., 2010).

### ***Responsabilidad hacia el conocimiento***

Es la más compleja, pues está basada explícitamente en hechos factuales, textos escritos o alguna información públicamente accesible. Se hace un esfuerzo para presentar hechos correctos y hacer explícita la evidencia

detrás de las explicaciones. Se confrontan cuando la evidencia es pobre o no disponible (Resnick et al., 2010).

Cuando el contenido dentro de la discusión es nuevo o se presenta un nivel de conocimiento incompleto, la discusión responsable puede destapar malos entendidos y concepciones erróneas. Por eso se requieren un profesor que conozca el tema y maneje destrezas requeridas para proveer la autoridad del conocimiento cuando sea necesario y para guiar la conversación hacia conceptos académicos correctos. Esta es la meta más alta a alcanzar y presenta la mayor dificultad (Resnick et al., 2010).

### ***La evaluación bajo la metodología del habla justificante***

Para la aplicación de la teoría del habla justificante, Barker (2016) presenta una rúbrica diseñada a partir de la integración de las ideas de la teoría presentada por Resnick y sus compañeros (2010) y de sus propias creencias sobre la discusión. Se requiere de la adaptación de la herramienta al contexto. El valor de la rúbrica se presenta en el por qué y el cómo se va a utilizar.

De otro lado, debido a las observaciones realizadas en un estudio descriptivo donde los investigadores identificaron inconsistencias entre la percepción del maestro sobre la calidad de la discusión y las estructuras de análisis aplicadas, Elizabeth, Ross y Snow (2014) propusieron la llamada "Matriz del Discurso Académico" la cual mezcla las cualidades de todos los modelos analíticos descritos en la literatura - incluyendo el habla justificante - con las descripciones de investigaciones sobre las cualidades de una clase discursiva, además de la influencia experiencial de los investigadores en su aplicación. Presentan una sola herramienta para profesores e investigadores.

La rúbrica contempla cuatro aspectos, dos de los cuales describen competencias cognitivas y sociales. La matriz se aplica a la evaluación del desarrollo del diálogo de grupos pequeños y de toda la clase. Se enfoca en

la comunicación funcional entre individuos más que en competencias individuales.

### **Casos exitosos y no exitosos**

Resnick y Schantz (2015) presentan tres casos exitosos de las clases impartidas bajo la idea del diálogo y el razonamiento. Escenarios donde practicado el método en una materia, mejoraron su desempeño en otras materias o demostraron ganancias en habilidades de razonamiento no verbal y cuantitativo además de razonamiento verbal o un rendimiento más alto en solución de problemas en actividades de razonamiento espacial, que grupos control no mostraron.

Resnick y Schantz (2015) argumentan que la educación debe enfocarse hacia el crecimiento de la inteligencia, mediante el desarrollo deliberado de las habilidades del razonamiento que son patrimonio de cada persona. El diálogo estructurado es el método óptimo, porque el razonamiento es activado por prestar una conexión íntima con el habla.

Casos no exitosos de implementación de estas modalidades dialogantes, presentaron a maestros directores, más que facilitadores de la conversación (Elizabeth et al. (2014).

La estrategia del maestro juega un rol crítico en el despliegue de un diálogo productivo en clase orientado hacia el estudiante (Barton, 1995; Gamoran y Nystrand, 1991; Goldenberg, 1991; Michaels et al., 2008; Nystrand y Gamoran, 1991; O'Connor, 2001; O'Connor y Michaels, 2007; Sinclair y Coulthard, 1975; Wells y Arauz, 2006, citado por Elizabeth et al., 2014; Cazden, 2001).

### **Descripción de la innovación**

En una búsqueda de la construcción colectiva y conjunta del conocimiento, el docente promueve y se interesa por el desarrollo de actividades y distintos estilos de enseñanza. La enseñanza de la disciplina del habla justificante (Resnick, Michaels y O'Connor, 2010) en el aula, se presenta como un estilo

diferente, potencialmente benéfico y como una posibilidad de desarrollo de los estudiantes.

Impulsar la inteligencia de los estudiantes mediante el razonamiento, habilidades lingüísticas y una codificación efectiva del conocimiento en los estudiantes del grado 11 en la materia de Monografía mediante el desarrollo una práctica pedagógica discursiva dialógica, fue el objetivo general para seguir del proyecto.

Para ello se buscó aplicar el método conversacional y dialógico en el desarrollo de los objetivos de la materia de Monografía de grado 11, donde los alumnos pudieran construir nuevas ideas a través de las opiniones de los otros, aportando razonamientos y argumentos basados en la lógica, el conocimiento y en pruebas verificables.

### **Proceso de Implementación**

Se implementó, en el desarrollo de la clase de la materia de Monografía del grado 11, que contaba con treinta alumnos, una instrucción buscando el desarrollo deliberado de las habilidades de razonamiento (Resnick & Schantz, 2015), con una concepción clara del rol del maestro (Cazden, 2001), abierto a los aportes contrarios de sus estudiantes (Elizabeth, Ross y Snow, 2014) y se guió la participación de los estudiantes bajo las normas discursivas propuestas por los filósofos y lingüistas Resnick, Michales y O'Connor (2010) en su teoría del habla justificante (Resnick et al., 2010).

Se registraron las observaciones de las seis sesiones en rúbricas diseñadas con base en los autores citados (Barker, 2016; Elizabeth, Ross, y Snow, 2014) y se realizaron grabaciones y notas de campo con el fin de analizarlo posteriormente buscando entender el proceso, las participaciones y sus situaciones, eventos y patrones (Hernández y Fernández, 2014).

El método utilizado para el análisis fue el cualitativo, en búsqueda de un planteamiento enfocado en las teorías estudiadas, conducido en un ambiente natural y extrayendo los significados de las ideas de estos mismos autores y aplicándolo a la conversación de los estudiantes (Hernández y

Fernández, 2014). Un primer análisis se concentró en la codificando de las intervenciones de los maestros, agrupando aspectos característicos importantes en su rol como facilitadores y promotores de la conversación. En un segundo análisis, se codificaron las conversaciones de los estudiantes de acuerdo a las características de los dominios importantes para seguir las normas de conversación que impulsan el pensamiento. Las rúbricas fue otro elemento evaluativo de la metodología.

### **Evaluación de resultados**

La clase conversacional y dialógica se logró gracias al mayor porcentaje de participación de los alumnos en la mayoría de las sesiones.

El análisis cualitativo del discurso evidencia la presencia de las tres dimensiones del habla justificante en las conversaciones presentadoras por los estudiantes durante las sesiones (Ver figura 1). Por tanto, se puede decir, que se ha dado un desarrollo deliberado de las habilidades del pensamiento según explican los teóricos proponentes de la metodología de una manera inicial. Lo ideal sería mantener un espacio para la metodología de manera constante.

Se logró, de manera paralela desarrollar el tema de la clase de Monografía, generando cuestionamientos que mejoraron o enfocaron su investigación.

La maestra se presentó como facilitadora. Estuvo enfocada en controlar la palabra y hacer que se respetaran los turnos, permitiendo espacios para la participación de los estudiantes. No promovió el desarrollo de explicaciones presentando retos, contraejemplos y preguntas, pero logró un porcentaje muy alto de participación de los alumnos.

Se aplicaron las dimensiones del habla justificante, sin embargo falta reforzar la primera, sobre todo el aspecto de escuchar a los otros.

La motivación intrínseca de los estudiantes se aprovecha cuando el tema es conocido y se puede cuestionar.

Cuando el alumno manejaba temas muy especializados era más complicado para el docente proveer la autoridad del conocimiento cuando fuere necesario guiar la conversación hacia conceptos académicamente correctos (Resnick, 2010) y eran menores los aportes o cuestionamientos de los compañeros.

Una posible interferencia para lograr mejores resultados es el tiempo dado. Para que la metodología logre verdaderamente su objetivo, debe presentarse durante al menos dos meses. En este caso, seis sesiones no eran suficientes para probar si se había impulsado la inteligencia y para formar el pensamiento. Se logró de manera incipiente y se piensa como un éxito contándola como en una fase inicial.

### **Conclusiones**

Frente a los análisis realizados hacia la discusión académica, se han presentado diversas perspectivas, críticas y contribuciones. Con respecto al habla justificante, teoría en la que se fundamentó la implementación, Aukerman y Zacher (2013) argumentan que toda definición acerca de cómo debe ser un discurso académico fructífero no es neutral y está basado en las creencias de cómo debería ser la educación, algo que tiene que ver con una valoración y no se puede probar. Lo que puede ser algo que suceda en la interpretación dada en el presente escrito. Sin embargo, los autores mencionados reconocen también que tanto el trabajo de Resnick (2008) y sus compañeros como el de otros autores, son iniciadores del camino para proveer esa fundación empírica alineada que determine el significado del habla productiva.

De todas maneras, la evidencia empieza a acumular que la instrucción a base de discurso intensivo, soporta el aprendizaje (Resnick, Michaels y O'Connor, 2010). El habla justificante es una estrategia ideal para enseñar a comunicarse en entornos cambiantes, y para fortalecer el aprendizaje, presentándose como una oportunidad de desarrollo, además de impulsar el desarrollo de la inteligencia.

Ante la implementación, se encontró la presencia de las tres dimensiones del habla justificante en las conversaciones presentadas por los alumnos. La actitud de los alumnos dispuestos a participar, a confrontar, a debatir en una búsqueda de la verdad, fue un impulso que ha permitió que se desarrollara la clase de manera exitosa.

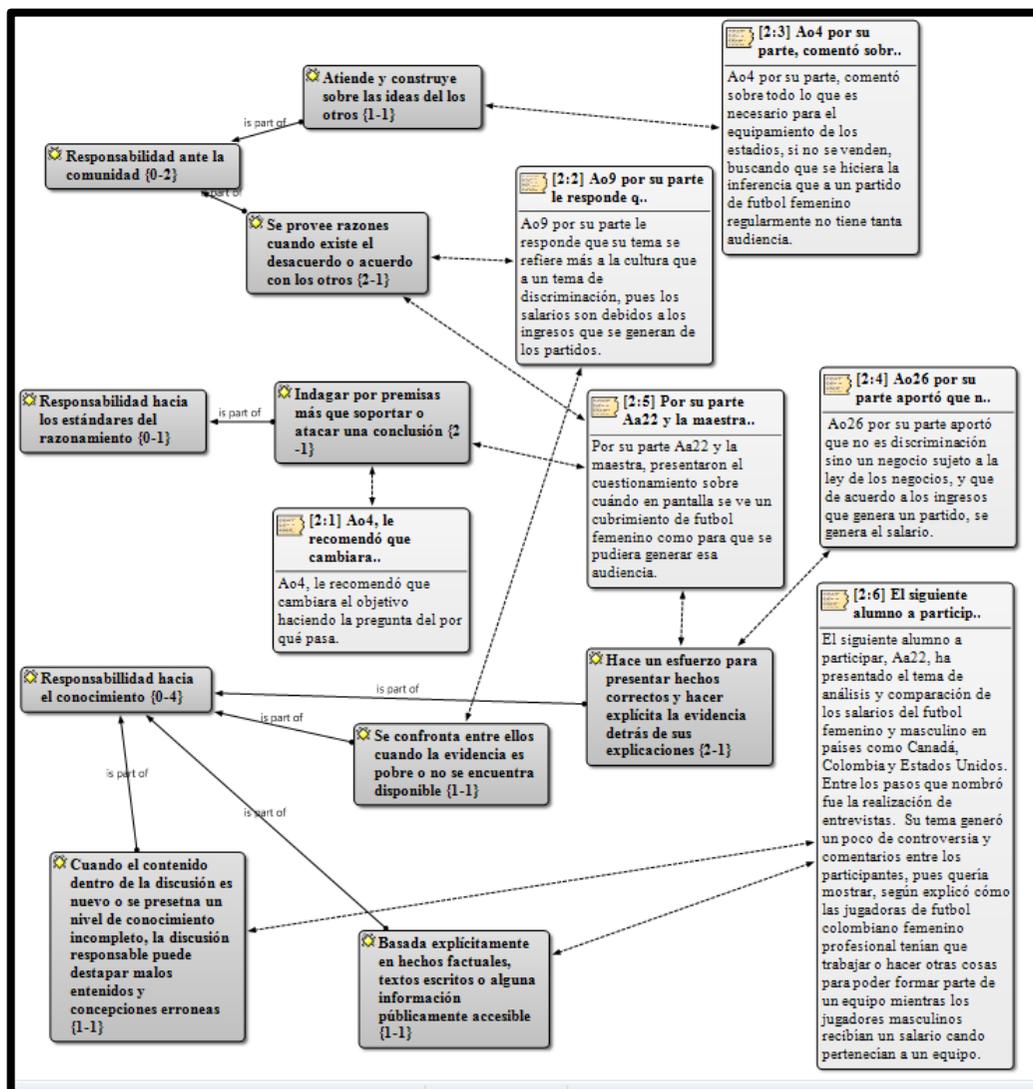
El corto tiempo dado para la implementación, se presenta como una debilidad, pues no se considera suficiente para generar una cultura deliberativa. Por esta misma razón no se contó con tiempo verificar el impacto que podía generar el haber trabajado bajo esta metodología en otras situaciones de su vida. Sin embargo, los estudiantes fueron desarrollando su tema de monografía a través de la conversación con sus compañeros permitiendo pulir y mejorar sus objetivos y los pasos para conseguirlo gracias a las ideas y confrontaciones de sus compañeros.

Como investigador, la intervención, más que dar a la luz una serie de resultados, aportó nuevos cuestionamientos. Por ejemplo ¿es cuestión de enseñar la metodología? o que algunos maestros, por ejemplo, por su estilo cognitivo, ¿puedan generar mayores o menores resultados?

## Tablas y figuras

Figura 1

Red semántica: conversación de las estudiantes codificadas de acuerdo a las características de las dimensiones del habla justificante



## **Referencias**

- Aukerman, M., y Zacher, J. (2013). Rethinking Common Answers to Critical Questions about Classroom Discourse. *Language Arts*, 41-47.
- Barker, L. M. (2016). Under Discussion: Teaching Speaking and Listening. *English Journal*, 110-113.
- Cazden, C. B. (2001). Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Heinemann Portsmouth.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. México D.F.: FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Elizabeth, T., Ross, T. L., y Snow, E. (2014). Academic Discussions: An Analysis of Instructional Discourse and an Argument for an Integrative Assessment Framework. *American Educational Research Journal* 49, 1-55.
- Hernández, R.S., y Fernández, C.C. (2014). Metodología de la investigación (6a. Ed.). México, D.F., MX: McGraw-Hill Interamericana.
- Habermas, J. (1990). Discourse Ethics: Notes on a Program of Philosophical Justification. En J. Habermas, *Moral consciousness and communicative action* (págs. 43 - 115). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Habermas, J. (2004). *Aclaraciones a la ética del discurso 2000*. Córdoba: El Cid Editor.
- Lozano, A. (2005). 9. El profesor como interrogador. En A. Lozano, *El éxito de la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (págs. 196-211). México: Trillas.
- Michaels, S., O'Connor, C., y Resnick, L. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Stud Philos Educ*, 283-297.

Resnick, L., Michaels, S., y O'Connor, M. (2010). How (Well-Structured) Talk Builds. En D. Preiss, y R. Sernberg, *Innovation in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching and Human Development* (págs. 163-194). New York: Springer Publishing Company.

Resnick, L. B., y Schantz, F. (2015). Re-thinking Intelligence: schools that build the mind. *European Journal of Education*, 340-349.

## **DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS Y DE AUTORREGULACIÓN**

**MARÍA DEL SOL ZAMORA CÁRDENAS**

**MARÍA EUGENIA GIL RENDÓN**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

### **Introducción**

Las carreras del área de humanidades demandan habilidades y estrategias con las que pocos estudiantes cuentan, no hay garantía de que se desarrollen por completo en su trayecto escolar, el costo de alcanzarlas, suele ser muy alto, anímicamente hablando, para los educandos. En la Facultad de Psicología campus San Juan del Río de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), los estudiantes ingresan con motivación y orgullo. No obstante, con el paso de los meses esa motivación se convierte en desconcierto, ante nuevas formas de acceder al conocimiento, nuevas estructuras de clase y medios de evaluación, la exigencia universitaria los rebasa, pues desconocen cómo optimizar y organizar sus recursos, no son lectores autónomos ni aprendices independientes. Más tarde, el desconcierto se vuelve ansiedad, estrés, frustración y desgano, vemos mucha apatía en estudiantes de semestres avanzados.

Para que los estudiantes vayan más allá del repaso superficial y la repetición memorística, y consigan aprendizajes significativos, en el sentido Ausbeliano, es necesario apoyarles a desarrollar estrategias de aprendizaje más eficaces mediante diseños instruccionales complementarios a la

currícula oficial. Si bien la motivación es necesaria para aprender, no es condición suficiente, por lo que los alumnos deberán desarrollar conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos (metacognición) para conducirse de manera autorregulada hacia sus metas de aprendizaje.

En el presente documento se expone la experiencia de un proyecto de intervención con 29 alumnos de segundo semestre de la carrera de Psicología en la UAQ campus San Juan del Río, que consta de un taller con 25 horas de trabajo para el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación a través de la promoción de estrategias de lectura y escritura de textos académicos. Se cuenta con un grupo control de 24 estudiantes, para hacer una comparación final si los progresos del estudiantado ocurre con el simple paso del tiempo o bien, un programa como el propuesto acelera o mejora el desarrollo de habilidades de pensamiento.

### **Aprendizaje significativo**

Una de las teorías constructivistas e interaccionistas es la de Aprendizaje Significativo de Ausubel que consiste en relacionar los conceptos a aprender y darles un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Para esto deben cumplirse dos condiciones: a) el alumno debe estar dispuesto a aprender, interesado en hacerlo, es su decisión construir nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos; b) el material a aprender debe ser potencialmente significativo, no arbitrario, siguiendo secuencias lógicas progresivas y relacionado de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Pozo, 2006; Osses y Jaramillo, 2008).

Entonces, si aprender algo es atribuirle significado a partir de la construcción de una representación mental que implica un cambio de esquemas que permitan formar puentes entre lo familiar y lo nuevo, cuando se presenta a los alumnos fragmentos inconexos y descontextualizados de información, no queda más que valerse de repetición y memorización sólo para aprobar un examen, sin una comprensión real de los materiales, por esta razón son incapaces de explicarlos o aplicarlos. Al rápido olvido de lo que estudian se

suma que no hacen el esfuerzo necesario para recuperar o entender la información (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

### **Motivación**

En términos simples, la motivación es el proceso de orientar y mantener la conducta dirigida a metas (Schunk, 2012). Es importante considerar los factores que la modifican y afectan el grado de implicación en las tareas de aprendizaje (Tapia, 2005). Observamos que ante la falta de estrategias y disposiciones adecuadas en los estudiantes para enfrentarse a contextos reales, ritmos de trabajo extenuantes, agendas escolares para rendir cuenta de su aprendizaje, profesores con distintos métodos y niveles de exigencia, se traduce en manifestaciones de desánimo y menor implicación en sus procesos de aprendizaje. Da Silva y Boruchovitch (2014) aseguran que la motivación es necesaria para el aprendizaje pero no suficiente.

### **Metacognición y Autorregulación**

Flavell fue el primero en introducir el concepto de habilidades metacognitivas en la década de los 70, explica que son conocimientos de los propios procesos cognitivos que permiten su autorregulación para alcanzar una meta. La metacognición aparece entre los 5 y 10 años de edad y continúa su desarrollo a lo largo de toda la vida escolar pues, con la edad, el sujeto se muestra más capacitado para interpretar o responder a experiencias metacognitivas (Flavell, 1999, citado por Schunk, 2012). Podemos precisar la metacognición como el conocimiento de nuestras cogniciones, es decir, de todas las operaciones mentales que realizamos y de cómo estas son controladas y autorreguladas en el proceso de aprendizaje o de afrontamiento de un problema (Burón y Brown, et al, citados por Tesouro, 2005).

Se refiere a pensar sobre el pensamiento, a tomar conciencia sobre los propios procesos y productos cognitivos. Es una capacidad de valorar el estado de la información dentro del propio sistema cognitivo (Peralbo, 1987, citado por Monereo, 1990) que requiere incrementar la conciencia sobre

nuestro discurso interno (Acedo, 2003, citado por Tesouro, 2005). Osses y Jaramillo (2008) plantean que la metacognición es una alternativa viable para formar alumnos autónomos, que les conduce a autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida. Se pueden distinguir dos componentes metacognitivos (Soto, 2002, citado por Jaramillo y Osses, 2012): a) los conocimientos metacognitivos (de carácter declarativo), que van en relación a la persona, la tarea y las estrategias utilizadas, es estable, verbalizable, falible, dependiente de la edad; y b) la regulación de los procesos cognitivos (de carácter procedimental) no es estable y es independiente de la edad, incluye funciones ejecutivas de planeación, predicción, supervisión, monitoreo continuo y evaluación, esto es, con funciones de autorregulación (Brown, 1987 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La autorregulación, para la teoría conductual, ocurre a partir de los subprocesos de: autosupervisión, autoinstrucción y autoreforzamiento (Schunk, 2012). Bandura (1977, Citado por Bower y Hildgar, 1989) habla de autorregulación ligada al autorreforzamiento como una serie de pasos a lograr: establecer estándares, monitorear la propia ejecución, evaluarla de acuerdo con la aproximación al estándar y autorecompensarse. Aunque se ha discutido este último paso como acción reforzadora, estudios de aprendizaje social lo confirman y justifican, llegando a llamarle al proceso de autorregulación: "motivación del logro".

Desde una perspectiva cognitiva, el alumno es un agente activo de aprendizaje y construcción del conocimiento, por lo que es capaz de regular las acciones en sus propios procesos. Partiendo del hecho de que una persona tiene la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento cognitivo (Feuerstein, 1997, citado en Martín Izard, 2001) entenderemos la capacidad intelectual como un proceso dinámico autorregulable capaz de dar respuesta a los estímulos del ambiente. Defior (1996, Citado por De la Fuente y Justicia, 2003) expone que los alumnos con dificultades de comprensión y producción de textos, para el estudio y/o la solución de

problemas, carecen de conciencia, planificación y evaluación durante la ejecución de una tarea.

Las estrategias de autorregulación optimizan la utilización de operaciones cognitivas y motivacionales-afectivas como señala Zimmerman (2002, Citado por: De la Fuente y Justicia, 2003) lo que deriva en mayor calidad y rendimiento académico. Estas estrategias son susceptibles de ser aprendidas y mejoradas a la par que se aprenden otros contenidos. Zimmermann (2000, Citado por Schunk, 2012) propone un modelo cíclico de tres fases de la autorregulación: previsión, desempeño o control volitivo y autorreflexión.

La autorregulación consciente ocurre en actividades académicas de alto nivel pues aparece hasta la adolescencia, es relativamente estable y verbalizable antes de volverse automática, debe complementarse con la metacognición para garantizar aprendizajes duraderos. Parece que es la reflexión la que establece el vínculo entre autorregulación y metacognición, al ser una actividad dinámica que permite inferir y sacar conclusiones sobre las acciones de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). El aprendizaje autodirigido para Cross (1981, citado por Cázares, 2002) es un proceso reflexivo en el que el alumno asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso.

## **Metodología**

El programa de intervención se aplicó a los 29 alumnos del grupo 2-7 del semestre 2017-2 de la facultad de Psicología UAQ campus SJR, los contenidos están divididos en 5 áreas que llevan una secuencia lógica a lo largo de 12 clases de 2.5 horas cada una. Cabe mencionar que el grupo 2-9 que consta de 24 alumnos, fue el grupo control.

<b>Áreas</b>	<b>Tema del programa</b>
Yo soy un estudiante universitario	Autoconocimiento Toma de consciencia de formas de ser estudiante (estrategias, hábitos, motivaciones) y lo eficaz o ineficaz que ha resultado.
Yo soy parte de una sociedad	Modelos significativos a seguir Trabajo en equipo (colaboración y competencia)
Yo soy parte de una universidad y una profesión	Qué me ofrece y me exige mi carrera Cómo es mi desempeño en otras materias Qué debo, quiero y puedo mejorar, cómo lo puedo hacer, cómo mantener estas mejoras.
Mis materiales de lectura	Cómo son, cómo los abordo: Estrategias para leer mejor y lograr aprendizajes significativos.
Mis producciones escritas	Cómo son, cómo me enfrento a las tareas escritas: Estrategias de escritura: el resumen, la reseña, el reporte y el ensayo.

En ambos grupos se aplicaron tres cuestionarios iniciales: Escala de disposición hacia el aprendizaje autodirigido (SDLRS) de Guglielmino, Instrumento de metacognición de Jaramillo y Osses, y Cuestionario de hábitos de estudio. Transcurridos los dos meses de intervención, se volvieron a aplicar los mismos instrumentos en ambos grupos, para realizar una comparación de los progresos en los estudiantes tras recibir un entrenamiento y aquellos que no lo recibieron.

Durante el periodo de implementación del programa, se realizaron discusiones en clase que fueron grabadas para su posterior análisis. Periódicamente, los alumnos entregaron ejercicios sobre el manejo de tiempo, clasificación de prioridades, planeaciones, acuerdos entre equipos, reconocimiento de habilidades y capacidades personales que se revisaron cada semana, para monitorear su desarrollo, al finalizar la intervención entregaron un portafolio de evidencias que contiene los mismos ejercicios pero realizados a partir de las herramientas y estrategias adquiridas en este

curso. Se aplicó un ejercicio de autoevaluación donde los estudiantes valoraron la calidad de los aprendizajes alcanzados, su aplicabilidad y su capacidad para mantenerlos a largo plazo.

### **Objetivo general**

Promover el impulso de programas que desarrollen habilidades de metacognición y autorregulación en la Facultad de Psicología de la UAQ.

### **Objetivos específicos**

Impulsar prácticas complementarias al plan de estudios que puedan desarrollar estrategias metacognitivas y habilidades de autorregulación en los estudiantes de los primeros semestres de la carrera de psicología.

Implementar actividades dentro de una asignatura específica de la currícula, que contribuyan al desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje.

Aplicar técnicas de lectura y escritura para que los alumnos de psicología logren aprendizajes más significativos y puedan transferir lo aprendido a otros dominios.

### **Resultados**

Los estudiantes del grupo de intervención incrementaron sus habilidades de aprendizaje autodirigido (*Figura 1 y 2*), las habilidades metacognitivas (*Figura 5*) y los hábitos de estudio (*Figura 7*) en todos los campos evaluados, a diferencia del grupo control, en el cuál no encontramos la misma estabilidad en los resultados del post test (*Figuras 3, 4, 6 y 8*). El grupo de intervención mejoró su disposición en la autodirección, contando con mayor control y supervisión personales, hubo una toma de conciencia de su papel cómo aprendices, cada vez más independientes. La motivación aumentó y conductas como tomar notas en clase o acciones para prepararse antes de un examen se realizaron con mayor frecuencia, los resultados académicos mejoraron debido a que perfeccionaron sus habilidades básicas de estudio y de resolución de problemas.

Aunque se observa una diferencia positiva entre el pretest y posttest, siguen siendo áreas de oportunidad en el grupo la forma en que distribuyen su tiempo para optimizar este recurso, su iniciativa e independencia del profesor aún son bajas, llama la atención que entre los menores puntajes se encuentra el rubro de “amor por el aprendizaje” y el ser conscientes de aquello que acompaña la actividad cognitiva en cada experiencia vivida como son los pensamientos, emociones y sensaciones, factor metacognitivo fundamental.

Tras la intervención, mostraron más seguridad al presentar un examen, más resueltos al responderlo, menos ansiosos. Lo mismo en sus exposiciones orales, donde se observa dominio del tema y del grupo al que dirigían la información, su voz era más fuerte y el posicionamiento de su cuerpo más firme. Se empezaron a leer textos académicos completos extrayendo conceptos, ideas y postulados clave, manipulando los contenidos para deconstruirlos y sintetizarlos de manera más crítica y creativa en videos, imágenes, diagramas, esquemas o textos nuevos. Así mismo, aumentó la participación grupal.

Demostraron tener aprendizajes significativos al relacionar saberes previos con la nueva información y a partir de ello reconocen que han aprendido, atribuyéndole un sentido al conocimiento que se vuelve profundo y duradero (Monereo, 1990; Díaz - Barriga y Hernández, 2002). Sus producciones escritas demostraron un progreso en coherencia, argumentación y objetividad muy por encima del grupo control.

## **Conclusiones**

Después de realizar un análisis de resultados desde la propuesta de características de Saíz (2002) para valorar la eficacia un programa de enseñar habilidades de pensamiento, encontramos en primer lugar que, el efecto de magnitud está presente, pues como vemos hubo cambios importantes entre la evaluación inicial y final. En segundo lugar vemos que el grado de generalización y transferencia sólo se pudo indagar a partir de las autoevaluaciones y entrevistas que se aplicaron a los estudiantes en los

cuales mencionaron que las habilidades desarrolladas en el taller eran útiles en otras asignaturas o proyectos de práctica o voluntariado a los que pertenecen, reconocieron que el conocimiento adquirido en clase no lo olvidarían pues lo consideraban sólido y con alto grado de aplicabilidad en su carrera. Finalmente el grado de persistencia es algo que rebasa las posibilidades de este trabajo debido a que requiere más tiempo para su verificación mediante un estudio de tipo longitudinal.

Cómo bien lo señala Tapia (1987) será necesario seguir aplicando estos programas con carácter experimental y documentar sus resultados, debido a la poca evidencia de su eficacia con adultos, esta es un área fértil por explorar, así este trabajo pretende ser promotor de otros estudios semejantes. Sin olvidar que cualquier programa de enseñar habilidades de pensamiento requiere un trabajo constante y duradero e ir de la mano con las formas de evaluación, pues mientras estas no cambien y se adecuen a una nueva forma de estructura mental, las habilidades metacognitivas y de autorregulación seguirán sin ser valoradas ni propiciadas dentro del marco educativo universitario.

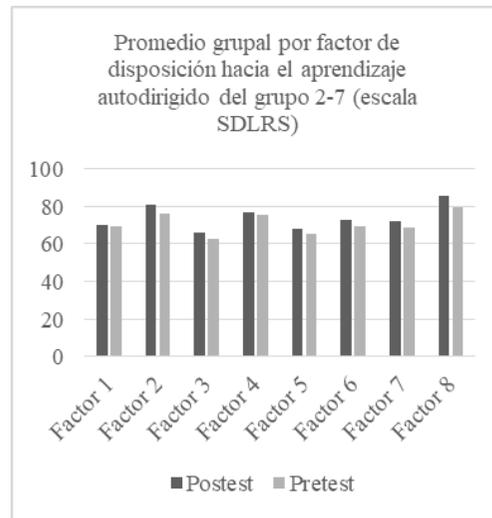
Un elemento fundamental para valorar los programas de desarrollo metacognitivo y de autorregulación son los medios de evaluación, Jaramillo y Osses (2012) aportan la validación de un instrumento de metacognición que fue utilizado exitosamente en el programa aquí presentado, sin embargo, este campo sigue abierto para seguir investigando y desarrollando otras herramientas que midan de manera objetiva y confiable las habilidades cognitivas y metacognitivas, en poblaciones adultas latinas.

Mientras tanto, la experiencia profesional que esta intervención ha dejado además de ser muy grata, abre posibilidades de intervención para la innovación institucional, un acompañamiento más cercano de los grupos en su tránsito universitario y la contribución a la formación de profesionistas mejor preparados, ciudadanos éticos, responsables y críticos, capaces de solucionar problemas del siglo XXI.

## Tablas y figuras

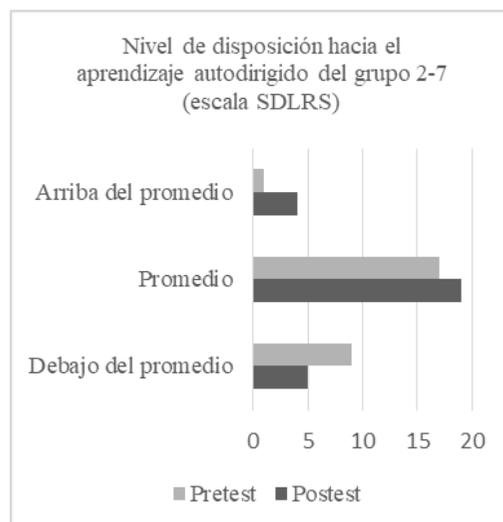
### Figura 1

Resultados de la escala SDLRS (grupo 2-7). Datos recabados por la autora



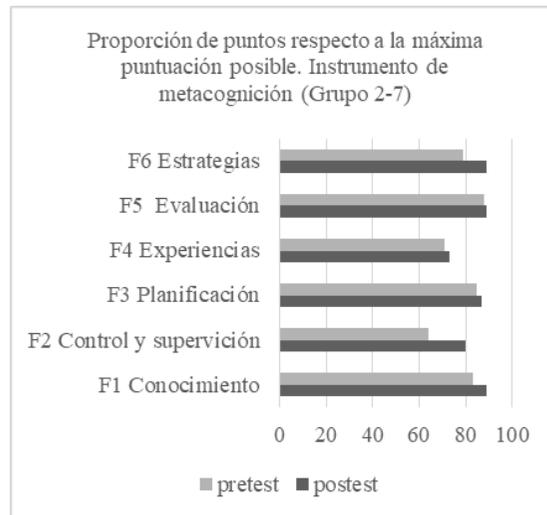
### Figura 2

Niveles de la escala SDLRS (grupo 2-7). Datos recabados por la autora



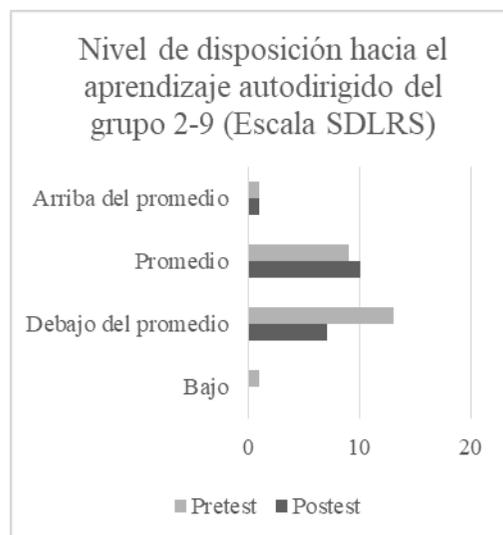
**Figura 3**

*Resultados de la escala SDLRS (grupo 2-9). Datos recabados por la autora*



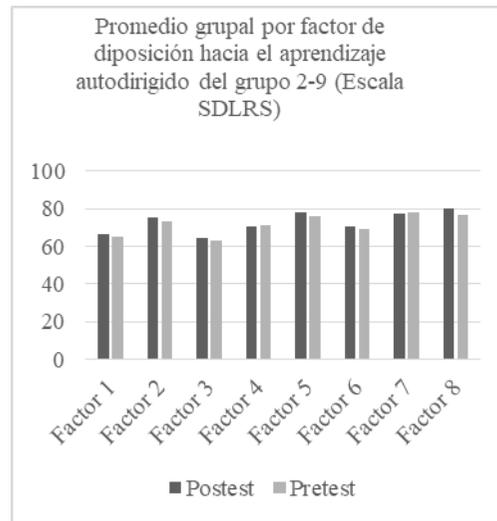
**Figura 4.**

*Niveles de la escala SDLRS (grupo 2-9). Datos recabados por la autora.*



### Figura 5

Resultados instrumento de metacognición. Grupo 2-7. Datos recabados por la autora.



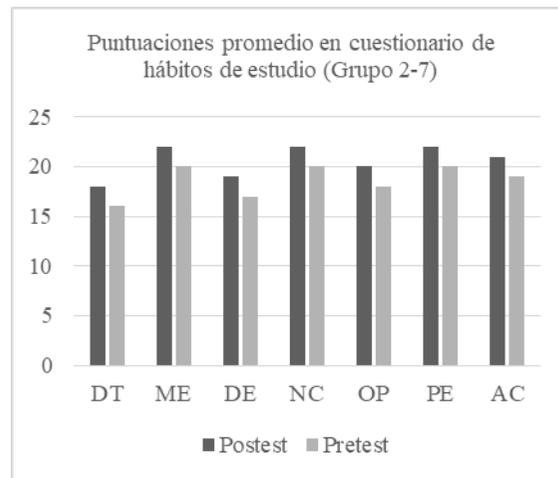
### Figura 6

Resultados instrumento de metacognición. Grupo 2-9. Datos recabados por la autora.



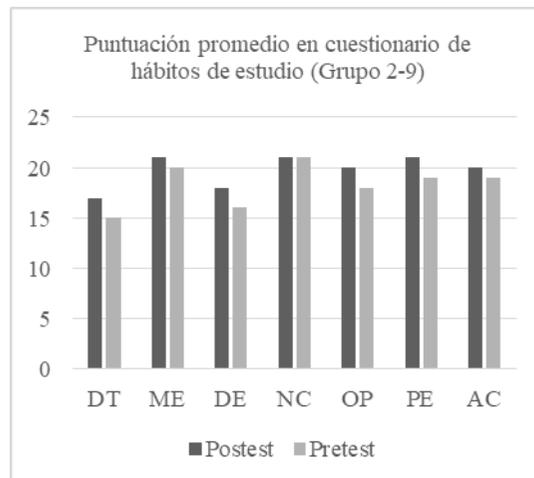
**Figura 7**

*Resultados cuestionario de hábitos de estudio (HE). Grupo 2-7. Datos recabados por la autora.*



**Figura 8**

*Resultados cuestionario de hábitos de estudio (HE). Grupo 2-9. Datos recabados por la autora.*



## Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bower, G. H., y Hilgard, E. R. (1995). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Cázares González, Y. (Diciembre de 2002). Hacia un modelo de competencias que explican el aprendizaje autodirigido en estudiantes adultos mexicanos en cursos en línea de la universidad Tec Milenio. (Tesis de Doctorado). Monterrey.
- da Silva Marini, J., y Boruchovitch, E. (2014). Self-regulated learning in students of pedagogy. *Paidéia*, 24(59), 323-330. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201406>
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autoregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*(82), 161-171. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Jaramillo, S., y Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios pedagógicos*, XXXVIII(2), 117-131. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art08.pdf>
- Martín Izard, J. F. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 7(2), 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=282351>

- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. Recuperado de: <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1J93V4LLC-7F3HDH-V7/Monereo.pdf>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011)
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. México: Morata.
- Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de psicología*(6), 53-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/281676.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Tapia, J. (1987). *Enseñar a pensar: perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación educativa. Obtenido de [https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros\\_jesus/1987\\_Ensenyar%20a%20Pensar%20-%20Perspectivas%20para%20la%20educacion%20compensatoria.pdf](https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1987_Ensenyar%20a%20Pensar%20-%20Perspectivas%20para%20la%20educacion%20compensatoria.pdf)
- Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Ministerio de Educación y Ciencia*, 209-242.
- Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores - intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717307>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*(35), 135-144.

*Proyecto competere: prácticas de innovación educativa en evaluación del desempeño de los estudiantes de posgrado y pregrado, en el marco del modelo educativo basado en competencias*

# **PROYECTO COMPETERE: PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO Y PREGRADO, EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS**

**KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA  
MARÍA EUGENIA GIL RENDÓN**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

## *Agradecimiento*

Este proyecto ha sido posible gracias al apoyo del Proyecto NOVUS del Tecnológico de Monterrey (con fondos otorgados en el 2014, 2015 y 2016)

## **Introducción**

Uno de los temas más discutidos sobre el MEBC es el que concierne a la evaluación del desempeño de los estudiantes. En los últimos 15 años, este tópico ha transitado por una serie de posturas y propuestas sobre cómo abrir opciones en las instituciones que aplican el MEBC para que el proceso. La sociedad espera que la formación técnica y universitaria rinda cuentas a través del desempeño de sus egresados en sus áreas laborales, donde los profesionales sean capaces de demostrar sus capacidades de orden disciplinar, pero también de orden personal y ético que repercutan en el fortalecimiento social (Gallardo y Gil, 2016).

Al trabajar en el marco del MEBC, la cultura de evaluación cambia para favorecer los procesos más que los resultados. Así, la evaluación del desempeño se vuelve un elemento fundamental para estimar el desarrollo de capacidades en los estudiantes, ya que les permite apropiarse del conocimiento, a través del trabajo cognitivo que debe aplicarse a la disciplina.

Para que lo anteriormente expuesto se logre, los docentes requieren involucrarse en dinámicas de aprendizaje que privilegian la formación de conexiones entre conocimientos y sus usos en la práctica, para construir una profunda comprensión sobre un tema, esperando que sean capaces no sólo de tomar decisiones sobre su uso, sino que lo sepan comunicar de una forma clara y argumentada (Olivos, 2009; Palm, 2008). A través de la promoción de la evaluación de desempeño en situaciones auténticas, el proceso formativo se favorece con la mejora continua que se genera a través de la retroalimentación oportuna que reciben los estudiantes por parte del docente a lo largo de un proyecto o una tarea compleja. Por tanto, el proceso de evaluación de desempeño, conducido de manera apropiada, puede ayudar a los educadores para reducir la brecha entre conocimiento y aplicación, fungiendo como auxiliar para el logro de una mejor comprensión de los estudiantes sobre las capacidades que ha logrado y le falta desarrollar.

Por otro lado, los procesos de cambio en la forma de evaluar el aprendizaje exigen dedicación del cuerpo docente y autoridades institucionales. A veces la velocidad con que se presentan estas necesidades de cambio rebasan la operación académica (Craw, 2009; Bogó et al., 2006; Roberts et al., 2014). Lo anterior hace que los mismos mecanismos evaluación tradicionales sigan utilizándose, aunque el modelo educativo exija otras prácticas educativas y evaluativas.

Por esta razón, las instituciones de educación superior que deciden trabajar con el MEBC deberían considerar la inserción de sistemas de evaluación que permitan medir el desempeño, que integren aspectos teóricos y prácticos que soporten y perfil en el proceso según el modelo lo demanda.

Este tipo de decisiones no sólo debe verse como cambios de práctica, sino de reforzar y establecer una cultura de evaluación acorde con su modelo educativo.

### **Marcos teóricos que fundamentan el proceso de evaluación del desempeño**

La evaluación de desempeño debe enmarcarse en teorías que den soporte a la interpretación de los resultados alcanzados en función de un perfil de egreso o de resultados esperados. Una de ellas es la Teoría de expertos y novatos surgió en la década de los 70's cuando el énfasis de la psicología cognitiva se enfocaba en comprender el modo en que se suscita el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades (Glasser y Chi, 1987). Al calificar a una persona como novata, se entiende que se habla de un aprendiz que no tiene experiencia ni conocimientos previos en el área o habilidad a la cual se haga referencia. Una persona experta, por el contrario, ha estado expuesta a diversas experiencias que le han permitido adquirir conocimientos y habilidades para actuar y resolver problemas con pericia.

A lo largo de este tiempo, una serie de investigaciones han llevado a esclarecer los atributos de un experto: (1) desempeñarse mejor en sus áreas de dominio; (2) percibir patrones significativos y amplios en sus áreas de dominio; (3) agilizar su desempeño en actividades de sus áreas de dominio, lo que les permite resolver rápidamente problemas con pequeño margen de error; (4) contar con una capacidad superior de retención y atención que los pone en ventaja al enfrentar un problema; (5) representar un problema de manera más profunda; (6) destinar una mayor cantidad de tiempo en analizar un problema de manera cualitativa y (7) contar con mayores habilidades para auto-monitoreo.

Un segundo elemento teórico que soporta el proceso de evaluación de desempeño es la capacidad de operacionalización que entrega el uso de taxonomías del aprendizaje. En este caso, el proyecto utiliza tres taxonomías para poder abordar la complejidad que encierran las competencias: una taxonomía de procesos de pensamiento (Marzano y Kendall, 2007); una

socio-afectiva (Kathwohl, 1968) y una psicomotora (Simpson, 1974 en Kent, 2004). Estos marcos que provienen de estudios realizados desde la psicología el aprendizaje permiten determinar niveles de desempeño así como emitir retroalimentaciones al respecto.

### **Estado del arte en el tema de evaluación del desempeño**

En el marco del estado del arte, cabe destacar ciertas obras relacionadas con la evaluación del desempeño y el grado de autenticidad de los proyectos que permiten entender cómo se desempeñan los alumnos en ciertas situaciones. Así, Monereo Font (2009), afirma que es preciso que se aseguren las condiciones de evaluación auténticas, es decir, que se planeen y ejecuten actividades que se acerquen lo más posible a los escenarios reales donde ejercerá al terminar sus estudios. Esta afirmación se vincula con lo que Tovar- Gálvez et al. (2012) postulan. El marco contextual es desde donde se deben concebir y entender las competencias para luego evaluarse. El factor contextual cobrará valor en tanto ciertos procesos como la observación, determinación, medición y recolección de evidencia permitan estimar los alcances del aprendizaje logrado. Por lo anterior, señalan “la evaluación de competencias requiere de tiempo suficiente para confrontar al sujeto con su realidad y tomar evidencias de criterios múltiples que respondan a dicha realidad” (p.1268).

### **Preguntas de investigación que han orientado la producción científica**

A partir de este proyecto se han generado una serie de preguntas de investigación, las cuales se han planteado alrededor de la evaluación del desempeño y auténtica a través de diferentes estudios en niveles de preparatoria, profesional y posgrado. La Tabla 1 muestra los diferentes estudios, preguntas de investigación y producción científica realizada al momento.

**Tabla 1**

*Investigaciones realizadas en el marco del proyecto Competere*

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Producción académica generada</b>	<b>Nivel educativo e Institución donde se realizó el estudio</b>
¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el ejercicio de la evaluación de desempeño?	Artículo de investigación (publicado)	Posgrado- Educación, ITESM
¿Qué aspectos se deben considerar para rediseñar bajo el esquema de competencias y evaluar el desempeño	Artículo monográfico (publicado)	Posgrado- Educación, Universidad de Brownsville
¿Cómo mejorar un proceso de evaluación de competencias matemáticas que se desarrollan a través de la gamificación?	Artículo de investigación (en revisión por la revista) Tesis de maestría (examen de grado realizado)	Profesional - ingeniería, ITESM
¿En qué medida evaluar el desempeño de competencias en Álgebra Avanzada permite mejorar los procesos de enseñanza?	Artículo de investigación (publicado)	Preparatoria- matemáticas, ITESM
¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias básicas en materias de contabilidad de costos y costos por proceso?	Tesis de maestría (examen de grado realizado)	Profesional- Contaduría y Administración, UANL
¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el alcance de su perfil de egreso a partir de un proceso de evaluación de desempeño en la disciplina de mecánica?	Artículo (en revisión por la revista) Tesis de maestría (examen de grado realizado)	Profesional- Mecatrónica, ITESM

## **Estrategias del proyecto**

Las siguientes estrategias que comprende el proyecto se consideran un proceso de innovación educativa, pues tal como indica Zabalza y Zabalza (2012) una innovación educativa consiste en la introducción de elementos nuevos en un proceso que se venía haciendo, para mejorarlo o alinearlos con esfuerzos paralelos, en función de una meta concreta. En este caso, la meta de la innovación que ha perseguido este proyecto por tres años es afianzar la cultura de evaluación en concordancia con lo que el modelo educativo exige. A continuación se describen sus tres estrategias.

### ***Capacitación docente***

El primer componente de la estrategia se relaciona con la capacitación docente. Un primer reto para el docente es el cambio de paradigma que sucede al entrar a trabajar en un modelo por competencias, el cual está concebido desde un paradigma fenomenológico explicativo (Álvarez, 2001; Gallardo, 2013). Los profesores reciben un proceso de capacitación de aproximadamente 20 horas, lo cual comprende el estudio de nociones básicas de evaluación, aspectos estructurales del modelo educativo, conocimientos básicos sobre el planteamiento de competencias y su relación con el perfil de egreso y finalmente, su operacionalización en subcompetencias, las cuales integran saberes de diferente índole. Por último, cabe destacar que la capacitación docente es uno de los elementos que más ha preocupado al proceso de fortalecimiento de una cultura de evaluación, por lo que próximamente se contará con un centro de capacitación virtual.

### ***Desarrollo tecnológico***

Una segunda parte de la estrategia de fortalecimiento de una cultura de evaluación recae en la facilidad que pueda tener el docente en realizar procesos ordenados y sistemáticos para generar rúbricas de desempeño que arrojen resultados cuantitativos y cualitativos sobre el desempeño de sus estudiantes. En este proyecto se diseñó la aplicación Competere (ver

apéndice 1) <http://programas.tecvirtual.itesm.mx:3000/>. Este sistema está diseñado desde marcos teóricos que emanan de la psicología educativa y cognitiva, como la teoría de Experto y Novato (Glasser, Chi y Far, XXX) y un modelo de retroalimentación contemporáneo (Hattie y Timperley, 2007) La aplicación corre en Web, la cual permite, entre otras cosas:

Contar con un catálogo de competencias y subcompetencias

Relacionar la competencia y subcompetencias con diferentes taxonomías, según la necesidad de evaluación. Así, se cuenta con un marco taxonómico para evaluar procesos de pensamiento (Marzano y Kendall, 2007), aspectos socio-afectivo (Karthwohl, 1964) y destrezas psicomotrices (Simpson, 1974 en Kent, 2004).

Elaborar informes escritos breves con base en un modelo de retroalimentación (Hattie y Timperlay, 2007)

Graficar perfiles esperados y obtenidos de desempeño

### ***Entrevistas sostenidas con estudiantes***

El proceso de evaluación de desempeño ha hecho que, a la fecha, se hayan emitido un total de 856 reportes de desempeño para estudiantes de los niveles educativos en mención (ver apéndice 2). Estos 856 reportes emitidos reflejan el desempeño de 318 estudiantes, quienes han sido evaluados en función del nivel de desempeño logrado en dos o tres ocasiones por sus profesores. Del total de estudiantes, se han entrevistado 98 estudiantes. Las entrevistas se han analizado con apoyo del programa Atlas.ti.

Los principales hallazgos a partir de los diferentes estudios realizados, se encuentran los siguientes:

Para la gran mayoría de estudiantes, esta fue la primera vez en su vida estudiantil que recibieron una retroalimentación completa sobre su desempeño. De hecho, desconocían este tipo de evaluación

La retroalimentación fue de utilidad para acercarlos a tomar decisiones más orientadas sobre cómo mejorar su desempeño en función de las competencias del curso y avance sobre el perfil de egreso de sus programas de estudio. Valoraron esta información por encima de la calificación numérica.

Destacan la percepción positiva que proviene del acompañamiento e interés del maestro como formador interesado en el desarrollo de capacidades en sus estudiantes.

### **Conclusiones**

El proyecto Competere ha permitido trabajar con una variedad de disciplinas en diferentes niveles educativos por tres años. Sus principales logros van más allá de la innovación tecnológica. Sin duda, una de sus más grandes fortalezas ha sido poner a la pedagogía al servicio de las profesiones, para fortalecer la cultura de evaluación en la institución de origen y otras instituciones que se han sumado al proyecto.

Al ser el alumno el fin último de este proyecto, los resultados han reflejado que la percepción de los estudiantes sobre este tipo de evaluación ha sido favorable en todos los casos, aún cuando la retroalimentación se inclinara más a destacar debilidades que fortalezas. Sin embargo, hay mucho camino por recorrer en las tres estrategias: generar más y mejores materiales de capacitación para docentes, en aras de coadyuvar al desarrollo de competencias de evaluación; continuar reforzando la aplicación web para producir reportes de desempeño individuales y grupales; indagar de forma longitudinal el proceso de evaluación en las diferentes disciplinas, entre los principales retos venideros.



## **Referencias**

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata
- Bogo, et al. (2006). Beyond competencies: field instructors' descriptions of student performance. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 579-593.
- Craw, K.G. (2009). Performance assessment practices: A case study of science teachers in a suburban high school setting (Disertación doctoral).
- Gallardo Córdova, K.E.; Gil Rendón, M.E. (2016). Evaluación de desempeño en estudiantes de educación superior: uso de la herramienta Competere. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 187-205. Página de la revista: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/11974](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/11974)
- Glasser, R. y Chi, M. T. H. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ, EE.UU.: Erlbaum.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., and Masia, B. *A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, the Affective Domain*, New York: David MacKay Co., 1964
- Kent, T. (2004). *Learning taxonomies in the cognitive, affective and psychomotors domains*. Disponible en: <http://www.rockymountainalchemy.com/whitePapers/rma-wp-learning-taxonomies.pdf>
- Lozano Rodríguez, A. y Herrera Bernal, A. (2013). *El enfoque educativo basado en competencias*. Monterrey, Nuevo León, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Disponible en: [https://www.editorialdigitaltec.com/index.php?route=product/product&product\\_id=162](https://www.editorialdigitaltec.com/index.php?route=product/product&product_id=162)

- Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California, EE.UU.: Corwin Press
- Monereo, C. (2009). La evaluación auténtica. Video abierto. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ta53-K1zxE8>
- Olivos, T. M. (2009). Evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*. 14(41) 563-591.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical assessment, research & evaluation*. 13(4) 1-11.
- Roberts, C., Shadbolt, N., Clark, T., & Simpson, P. (2014). The reliability and validity of a portfolio designed as a programmatic assessment of performance in an integrated clinical placement. *BMC Medical Education*, 14(197), 2-11.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Disponible en: <http://goo.gl/JQPxZS> [Consulta: 2015, septiembre 29].
- Tovar-Gálvez, J.C. et al. (2012). Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas. *Educação & Sociedade*, 33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87325199017>

## **EL LENGUAJE ESCRITO COMO PRÁCTICA SOCIAL, RETO DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO**

**PATRICIO LEDEZMA OLVERA**

### **Definición y justificación del problema**

En prácticas cotidianas de asesoría, se ha podido observar que los docentes realizan la enseñanza de la escritura desde perspectivas empíricas, con prácticas estereotipas que se copian de algunos ejercicios que adquieren de guías de estudio no oficiales, los cuales no guardan relación con los propósitos del español y rasgos del perfil de egreso que se establecen en los Planes y Programas de estudio, además de que irrumpe la vinculación con los libros de texto y materiales didácticos, pero de manera particular, no consideran el contexto social en el que se encuentra la escuela primaria, con lo cual se priva al alumno de un aprendizaje vivencial.

De acuerdo con los razonamientos expuestos anteriormente se plantea la interrogante principal ¿Cómo estructura, desarrolla y da seguimiento a la enseñanza de la escritura el profesor de una escuela primaria multigrado? Cabe mencionar, que del planteamiento anterior se desprenden los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se caracterizan las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela primaria multigrado? ¿De qué manera las prácticas sociales del lenguaje pueden ser incorporadas en la enseñanza de la escritura? ¿Cómo innovar las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela primaria multigrado?

## **La enseñanza de la escritura en la escuela multigrado desde la perspectiva de la práctica social del lenguaje**

En México, las escuelas primarias de organización multigrado son una realidad que de manera constante demanda al sistema educativo la innovación en la formación y asesoramiento técnico pedagógico de profesores con las competencias docentes necesarias que les permiten hacer frente a las realidades del contexto escolar y social, contemplando las fortalezas y dificultades en el proceso de enseñanza. Es preciso destacar a que nos referimos con escuela multigrado:

La escuela con organización multigrado es una modalidad de la educación primaria que atiende a niños y niñas principalmente en comunidades rurales e indígenas, en condiciones de desventaja económica y social; en este tipo de escuelas, el maestro atiende de manera simultánea a varios grados, situación que dificulta los procesos de enseñanza así como la organización y la planificación de su trabajo en el aula. (Romero Salcedo, Gallardo Mojica, González Báez, Salazar Grajales, & Zamora García, 2010, p. 3).

Dadas las necesidades específicas para lograr la alfabetización en el contexto rural, la escuela multigrado ha requerido acciones y alternativas que generen, dentro de ella, un equilibrio comparable a las posibilidades que ofrece la escuela urbana, ya que la enseñanza de las diferentes áreas curriculares, en especial la referida al desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), ha estado influenciada por las características del contexto sociocultural: “el ámbito urbano demanda a los ciudadanos el ejercicio permanente de dichas habilidades, a diferencia del contexto rural, donde no es preciso que sus habitantes hagan un uso cotidiano de estas habilidades de manera eficiente”. (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur y Ramírez, 2009, p. 191).

Los educadores requieren conocimientos y habilidades tanto didácticas como curriculares destinados a elegir los propósitos, seleccionar los

contenidos, diseñar situaciones didácticas, proponer cuándo y con qué frecuencia organizar la enseñanza e instrumentar actividades que propicien el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias básicas entre los alumnos de los diferentes grados. (Juárez Bolaños, 2016, p. 6). Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos escritos. Son conformados por los diferentes modos de participar en la creación y difusión de los textos escritos, con lo cual se procede a la reflexión y transformación de las producciones escritas.

En lo que respecta a la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 las propuestas de aprendizaje clave se organizan en tres campos formativos, del cual Lenguaje y comunicación pretende que el alumno desarrolle a cabalidad sus capacidades de escritura con el objeto de que cada alumno logre ser un usuario pleno de la cultura escrita. Para ello, la enseñanza de la lengua ha de seguir la siguiente ruta:

1) La primera es la producción contextualizada del lenguaje, esto es la interacción escrita en textos guiadas siempre con finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos. 2) La segunda se refiere al aprendizaje de diferentes modalidades de leer, escribir, estudiar e interpretar los textos. 3) La tercera abarca el análisis de la producción lingüística.

Las rutas mencionadas confluyen en los que se denomina prácticas sociales del lenguaje, los cuales constituyen los contenidos de aprendizaje. Es por tal razón que dichas prácticas se convierten en lo que se desea aprendan los alumnos y pongan en acción con la guía de el profesor. De esta manera, la consideración de los ámbitos de estudio para la enseñanza de la escritura a partir del enfoque de prácticas sociales del lenguaje en la escuela multigrado contribuye a una orientación para el registro y diseño de acciones para la mejora de la práctica de enseñanza de los profesores con el fin de que los alumnos inicien un proceso de desarrollo de competencias para la vida, cuyas características principales son abordadas en el siguiente subtema.

## **La formación en competencias docentes para la enseñanza de la escritura**

Recientes investigaciones establecen que, la noción de competencia docente, permite definir que “el concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 1999, p. 8).

Las competencias docentes requieren de la movilización y fortalecimiento de los recursos personales y profesionales del profesor, para atender los retos que se presentan en la práctica docente. “las destrezas, habilidades y actitudes profesionales son individuales y se ejercitan de distinta manera en cada docente y, sin lugar a dudas, a partir de la experiencia; inevitablemente son adaptativas a contextos diversos” (Secretaría de Educación Pública, p. 16, 2011).

En este contexto, los retos a los que se enfrenta el profesor se vuelven más complejos ante la multiplicidad de competencias para la formación propia, desde una perspectiva pedagógica y humana. Por tal razón, es indispensable definir algunas competencias docentes que pueden ser definidas como elementales para la mejora de la enseñanza.

### **Método**

El estudio se desarrolló con el enfoque cualitativo, que acorde con Creswell (2009) “es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano. El proceso de investigación involucra preguntas emergentes y procedimientos, información recolectada en el contexto del participante” (p. 11).

El diseño cualitativo utilizado fue la investigación-acción; mismo que “es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo” (Martínez Miguélez, 2008, p. 146). En este caso, se identificaron debilidades en las prácticas de enseñanza de la escritura en la

escuela primaria multigrado para su comprensión e intervención de las mismas.

### **Contexto y sujetos de la investigación**

El municipio al que pertenece la zona escolar de educación primaria en la que se encuentran las escuelas multigrado que fueron objeto del proyecto de investigación, pertenece al medio rural. Es necesario destacar que en el municipio el principal ingreso económico de gran parte de la población deriva de las actividades económicas primarias como la agricultura, ganadería y pesca.

En el aspecto educativo el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más era en 2010 de 7, frente al grado promedio de escolaridad de 9.1 en la entidad (Secretaría de Desarrollo Social, 2015), razón por la cual el 56.1% de la población antes mencionada posee una educación básica incompleta.

### **Instrumentos para la recopilación de información**

En la etapa diagnóstica, se utilizaron ejercicios que permitieron el análisis de la producción de textos escritos, señalados por la Secretaría de Educación Pública (2015), para evaluar a los alumnos de la zona escolar descrita anteriormente, mediante una serie de consignas que implican la producción de un texto escrito acorde al grado escolar, de acuerdo con sus necesidades e intereses y en congruencia con el Plan y los programas de estudio vigente.

Para obtener información relacionada con las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela primaria multigrado se utilizó un cuestionario de respuesta abierta que permitió un acercamiento a éstas y sus posibles áreas de oportunidad. Este instrumento fue elaborado y validado por expertos a través de una matriz de congruencia metodológica.

### **Análisis de datos**

En la etapa diagnóstica, el análisis de las producciones escritas se realizó a través de herramientas descriptivas como rúbricas. La Secretaría de

Educación Pública (2013) ha señalado que “es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada”.

Las producciones fueron analizadas de manera individual tomando como referente la rúbrica para la producción de textos, en la que se explicitó de manera detallada cada aspecto evaluado. 1) es legible, 2) cumple con su propósito comunicativo, 3) relación adecuada entre palabras y oraciones, 4) diversidad del vocabulario, 5) uso de los signos de puntuación y 6) uso adecuado de las reglas ortográficas. Los valores utilizados fueron, nivel esperado (3) en desarrollo (2) y requiere apoyo (1)

Es importante destacar que la producción de textos en cada grado se orientó a un tipo de texto, coincidiendo en el solicitar escribieran las fechas y el nombre completo. A continuación se describen las actividades a realizar por grado; a) segundo grado escribir el nombre del mejor amigo, la lista de las actividades que hacen juntos y una invitación para jugar en casa, b) tercer grado: responder a la pregunta de por qué es importante hacer un reglamento para el uso de la biblioteca y elaborar un reglamento para el uso de la biblioteca del salón, c) cuarto grado: redactar un cuento a partir de una imagen, d) quinto grado: redactar una receta de cocina de algo que le guste comer y e) sexto grado: escribir una noticia de la sección de preferencia sobre un hecho acontecido en la escuela o la comunidad, ello con el fin de publicarla en el periódico mural de la escuela.

La construcción y validación del constructo se delimitaron en razón de solicitar en un primer momento a especialistas en la enseñanza de la escritura su colaboración como experto en la validación del instrumento de cuestionario de preguntas abiertas denominado “la enseñanza de la escritura en la escuela primaria multigrado”, cuyo propósito es obtener información sobre las áreas de oportunidad o dificultades que enfrentan los profesores en relación con el proceso de enseñanza de la escritura.

El instrumento fue diseñado en relación con el propósito de la investigación, motivo por el cual el análisis se divide en tres variables: enseñanza, competencias docentes e innovación de la práctica. A la vez, con el fin de valorar la pertinencia de cada ítem, se anexó un nivel de valoración dividido en aprobado y no aprobado en el cual era posible señalar con una “equis” la opción apropiada, misma que contó con el argumento en el espacio de observaciones. Una vez recibidas las aportaciones de los expertos y realizadas las modificaciones pertinentes se contó con un constructo apropiado para ser aplicado a los profesores de las escuelas multigrado objeto de estudio.

### **Presentación y análisis de los resultados. Avances de la etapa diagnóstica**

La valoración y análisis de los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica respecto al nivel de escritura de los alumnos permitió la construcción de categorías para el análisis de los resultados. De tal manera que se estructuraron de la siguiente manera: a) Comunicación, b) Sintaxis y c) Ortografía.

#### **Comunicación del texto**

La categoría de comunicación fue subdividida a su vez en legibilidad y propósito. La valoración para el primer ciclo (primero y segundo grados) consideraba la escritura de palabras correctamente o en su caso la separación de palabras al integrar una oración. Mientras que en el resto de los grados es valorada la separación correcta de palabras y el trazo legible de las letras. En cuanto al propósito comunicativo era deseable que se comprendieran las ideas propuestas en el texto, que éste presentara una estructura organizada y cumpliera con la intención del tipo de texto solicitado.

Respecto a la legibilidad setecientos ochenta y dos alumnos alcanzaron el nivel en desarrollo, lo cual puede ser considerado como medianamente legible lo cual significa que los alumnos del segundo grado presentan errores

de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas. En el caso de los grados de tercero a sexto presentan algunos errores en la separación de palabras y el trazo de las letras dificulta la lectura de las palabras.

### **La sintaxis en la estructuración del texto**

La segunda categoría denominada sintaxis contaba con las subcategorías de estructura del texto y diversidad del vocabulario. La valoración de esta categoría en lo que es la estructura del texto se centró en el empleo correcto de los tiempos verbales, de género y tiempo. Aunado al uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones. En lo que concierne a la diversidad del vocabulario se basaba en la riqueza, variedad del mismo y uso adecuado de la situación comunicativa.

En la estructura del texto seiscientos tres alumnos no relacionan correctamente algunas palabras u oraciones, las producciones presentan dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. Además de que presentaron el uso limitado de palabras y oraciones para vincular oraciones.

En lo que respecta a la evaluación de las subcategorías y el número de alumnos con bajo desempeño, la subcategoría estructura registra a quinientos ochenta y ocho alumnos, por otra parte, la subcategoría vocabulario contó quinientos dieciséis que repiten palabras o hacen uso de las mismas de forma limitada. Aunado a que algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar.

### **Ortografía**

La tercera categoría es ortografía, misma que a su vez fue conformada por los signos de puntuación y reglas ortográficas. En esta categoría la valoración se centró en el uso de tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración y orden) en las producciones de los alumnos, de las cuales la consideración para el primer ciclo se basó en el uso del punto final y la coma. En la primera subcategoría; se encuentran cuatrocientos cuarenta alumnos que utilizan algunos signos de puntuación u

omite a los mismos en su aplicación. En lo que respecta a la subcategoría del uso de reglas ortográficas cuatrocientos cincuenta y ocho alumnos presentan en segundo grado al menos dos errores. En el resto de los grados las producciones cuentan con errores en el uso de letras para representar un mismo sonido en palabras poco comunes.

### **Algunas conclusiones**

Los resultados de la aplicación de la herramienta de producción de textos arrojan que de novecientos cuarenta y tres alumnos evaluados a nivel zona escolar; trescientos cuatro se encuentran en un nivel de requiere apoyo, que acorde a la descripción anteriormente mencionada son alumnos con que no han desarrollado la capacidad y competencia para comunicar alguna idea clara en un escrito, además de que su vocabulario es limitado; el texto es poco legible; la ortografía, uso de los signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones de la escritura. Depende de un apoyo externo que en la mayoría de los casos es el propio docente para elaborar un texto acorde con su ciclo escolar. Este porcentaje representa a su vez el 32.23 % del total de la población escolar en el nivel primaria multigrado.

### **Referencias**

- Juárez Bolaños, D. (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Red Temática de Investigación Rural.
- Juárez, D. B. (2013). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 3 de marzo de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/gaceta-de-la-pnee/619-articulos-gaceta-noviembre/2579-atencion-a-la-diversidad-a-traves-de-las-escuelas-multigrado>
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México, D.F.: Trillas.

Monsalve Upegui, M., Franco Velásquez, M., Monsalve Rios, M., Betancur Trujillo, V., & Ramírez Salazar, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55).

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Paris, Francia.: ESF éditeur.

Romero Salcedo, M., Gallardo Mojica, M., González Báez, R., Salazar Grajales, L., & Zamora García, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-62. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121719004>

# ***DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y CONCIENCIA CRÍTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ÉTICA EN BACHILLERATO, RETOS DEL MODELO EDUCATIVO 2018***

**MARTÍN ARAM OMAR GUERRERO CALDERÓN**  
Universidad de Guanajuato

## **Introducción**

Con el lema “Educar para la libertad y la creatividad” se lanzó el modelo educativo para la educación obligatoria, calidad atribuida a la Educación Media Superior (EMS) desde el 2012, con la gran cantidad de modalidades y subsistemas que arroja la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), va presentando diversos retos que van desde la creación de un Marco Curricular Común hasta la atención nacional, pero diferenciada acorde a las necesidades regionales e intereses de los estudiantes, se integra a ello una visión común que parte desde la formación inicial (preescolar) hasta terminar el bachillerato, lo que implica un mínimo de 12 años de obligatoriedad con una visión medular donde los cuatro pilares de la educación se convierten en el sustento del planteamiento curricular de la educación obligatoria para el 2017: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir; implican la articulación de aprendizajes y procedimientos para la solución de problemas de la vida cotidiana en un ambiente de armonía que facilite la adquisición de valores y actitudes frente a situaciones cotidianas.

Son dos los retos que de inmediato salen a la luz al contrastar algunos elementos teóricos presentes en el modelo educativo, frente al ejercicio docente llevado a cabo en el último año en la asignatura de Ética en la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao bajo la mirada de la propuesta del programa Cultivando Valores de Villa Aprendizaje. En el presente trabajo se encuentran el desarrollo socioemocional y el desarrollo de una conciencia crítica, en continuo contraste entre las perspectivas ya mencionadas a fin de generar una reflexión globalizante resultado de dicho encuentro.

### **Desarrollo**

La llamada *Carta fines de la Educación* (2017b), plantea, cuando describe a “los mexicanos que queremos formar”, un ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida, en el *Modelo Educativo* (2017a) las define como comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona puntuando de manera muy específica cada una de ellas:

Conocerse y comprenderse a sí mismos.

Cultivar la atención.

Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales.

Entender y regular sus emociones.

Establecer y alcanzar metas positivas.

Sentir y mostrar empatía hacia los demás.

Establecer y mantener relaciones positivas.

Establecer relaciones interpersonales armónicas.

Tomar decisiones responsables.

Desarrollar sentido de comunidad.

Es un hecho que en el aula se trabaja con seres humanos, en la búsqueda de una formación integral, sin duda estaría presente el desarrollo socioemocional, no obstante, se constituyen de manera intencionada en el Modelo Educativo y la propuesta de Plan curricular como un eje en el cual se ha puesto especial énfasis. De ahí entonces la necesidad de comparar y establecer relaciones en la propuesta que Villa Aprendizaje plantea desde el 2012 para tal fin.

Situarnos en el desarrollo de habilidades sociales (entiéndase socioemocionales) es hablar de la posibilidad de relacionarse frente a los otros y a la vez con ellos, para Coronil (2008) quedan definidas las habilidades sociales como “un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que permiten mejorar las relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos”, no podemos ocultar que el punto medular consiste en entender el papel trascendental de las relaciones sociales, la construcción de una vida armónica, misma que en otras visiones puede entenderse como asertividad y como tal es una habilidad social, en esencia salir al encuentro de la alteridad, hacerle frente y construirse como sujeto individual con ella.

En la visión de López (2008) el entrenamiento en habilidades sociales, puede propiciar un individuo preparado para la convivencia, abierto y competente en la participación de actividades de grupo rebasando prejuicios sociales y valorando las diferencias que le rodean. Sin embargo en el contexto de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, las personalidades de los estudiantes son distintas, existen además diversas formas de entender la vida y por lo tanto de actuar frente a ella, generalizando los casos de escolares introvertidos que prefieren guardar sus emociones, sentimientos y se aíslan, frente a aquellos que tienen la facilidad de interrelacionarse con los demás.

Son adolescentes, una etapa donde es común para los seres humanos sentirse continuamente conflictuado, es a la vez, la posibilidad de definirse y confirmarse; se trata de un proceso doloroso, recordemos su significado

etimológico –es el que adolece– al que algo le falta y el dolor es a la vez muestra tácita de crecimiento; en el glosario de Dorantes (2012, pág. 99) se define la adolescencia como una transición entre el mundo infantil y el adulto, es un enfrentarse constante a lo que ya no se es y lo que aún no se es. Es este el momento donde se encuentran los estudiantes de preparatoria.

Jaume Funes (2012) recuerda que la adolescencia “comienza con las transformaciones biológicas y fisiológicas de la pubertad, pero éstas son una pequeña parte del conjunto de cambios que se producirán.” No se trata sólo de atender a los cambios físicos, sino el surgimiento a la par de necesidades emocionales, el instinto innato de formar lazos de empatía, “la diversidad de realidades sociales en las que evolucionan y se construyen genera diversidad de adolescencias (Funes, 2012)”, eso implica la formación de una visión particular de atender y entender la realidad, una conciencia crítica a través de la cual la confrontaremos, desde una particular y propia inteligencia emocional que permitirá poner ciertos enfoques en las relaciones con los otros. Villa Aprendizaje define la inteligencia social de la siguiente manera (Dorantes, 2012, pág. 49):

Uno de esos tipos es la inteligencia social, definida inicialmente como la capacidad de entender y manejar a la gente. Estas habilidades sociales/intelectuales pueden también ser dirigidas interiormente y por lo tanto la inteligencia social puede incluir, por extensión, la capacidad de entenderse y manejarse a uno mismo.

En seguimiento con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el Modelo educativo en puerta retoma el desarrollo de competencias sociales, donde la comunicación asertiva y generar un diálogo argumentativo en un ambiente de armonía siguen presentes.

En propuesta hay una construcción consciente en pro del desarrollo emocional, recordemos que en esta etapa (la adolescencia) son comunes las crisis, particularmente frente a las figuras de autoridad y las creencias religiosas, como lo percibe Funes (2003) “circunstancias como una crisis

familiar, una tensión escolar, la consolidación de unas relaciones problemáticas, las rupturas emocionales, experiencias vitales negativas, etc., pueden ser factores con posibilidades de problematizar su adolescencia”, sin embargo la propuesta de Desarrollo Humano desde la visión de Rogers, como se mencionaba líneas arriba, implica que los problemas y la superación del dolor son síntomas de crecimiento emocional.

En la *Modificación curricular del Programa de Bachillerato General* de la Universidad de Guanajuato (2017), se confirma en el perfil de egreso el desarrollo de las competencias genéricas propuestas desde el 2008 a través de la RIEMS, corroborando en el Modelo Educativo (2017a), la misma propuesta, a pesar de ser un instrumento que une los tres niveles de educación obligatoria. Dado el interés del presente trabajo, sin olvidar que se trata de una visión transversal, dos son las competencias donde el desarrollo socioemocional se hace presente de manera puntual, en la competencia 1 Se autodetermina y cuida de sí, y la 3 Piensa crítica y reflexivamente; esto en la búsqueda de generar espacios donde la comunicación se vea filtrada por un proceso de razonamiento además del respeto frente al otro.

Siendo cuidadosos con el Modelo Educativo, la ya citada modificación curricular propone la creación de 4 sub áreas a través de las cuales pueda integrarse el bachillerato general, dos de ellas se ven impulsados por los requisitos del Modelo Educativo: Desarrollo personal donde se pretende integrar actividades que promueven el bienestar emocional y físico del estudiante; además de Responsabilidad social que busca el reconocimiento del impacto de las decisiones personales sobre la sociedad para promover el desarrollo humano sostenible. Es en esta intersección donde se ha situado la asignatura de Ética quien conservando aún la competencia del plan 2010 propone alcanzar para el estudiante: “reflexiona acerca de los principales problemas morales y éticos para juzgar tanto sus acciones, como las acciones de los otros, actuando de manera consciente y responsable dentro de un contexto multicultural en el cual prevalezca el respeto y la tolerancia” (UG, 2010). Por ello el desarrollo de una conciencia crítica es el segundo apartado a entender como un área de oportunidad.

La conciencia, de acuerdo con Beinages (2010) en una primera aproximación “es la capacidad de ver y procesar datos sabiendo que estamos viendo y procesando datos y por qué”, es decir, es tener la plena seguridad que somos entes en el mundo con necesidades en diferentes ámbitos, pero que convivimos en sociedad, por lo que cualquiera de nuestras acciones en definitiva significará a su vez una reacción directa con los otros. La palabra crisis hace referencia a la ruptura de un cierto estado de normalidad o cotidianidad, por lo que no se puede dejar de lado la conciencia como una capacidad cognitiva, es decir la posibilidad de hacer crisis de todo lo que nos rodea, problematizar, preguntar.

La visión que presenta Javier Cercas (2013), respecto al remordimiento es un claro ejemplo de hacer crítica, de realmente cuestionar sobre la validez o veracidad de un conjunto de juicios en torno a una problemática determinada, en *Conciencia crítica y televisión*, (Iriarte, 1999) recuerda que ésta es justamente una de las posturas que se han presentado en el aspecto educativo, bastaría revisar los programas de Español en secundaria donde en los tres grados en el ámbito de participación ciudadana se lleva a cabo el seguimiento de noticias en un periodo de tiempo en diversos medios.

En sentido estricto va más allá de tener conciencia, se busca ser consciente, la problemática que Beinages (2010) plantea, implica que no basta con tenerla, hay que usarla “una vez que ya eres consciente de tu conciencia subes a un nuevo nivel, cada vez que te replanteas un hecho estás poniéndote por encima de él”, entonces aquí habilidades del pensamiento como el análisis, la síntesis, la comparación y desde luego la reflexión conformarán las bases en las cuales se sustenta la llamada conciencia crítica, la verdadera crítica debe incluir al menos tres aspectos: a) generar un problema, b) reflexionar alrededor de él y c) proponer soluciones. No la sola descripción de la temática o situación que se presenta.

Un sujeto crítico tendrá la necesidad de callar antes de hablar, para poder digerir la situación y analizarle desde distintas aristas, evitara realizar juicios de valor, que puedan herir susceptibilidades y será factor de cambio, pues se comprometerá con las soluciones lo cual en palabras de Iriarte (1999) se

asemejaría un tanto a lo que pretendo proponer “ El hacer de nuestros niños receptores, activos, críticos y creativos frente a la oferta televisiva, en contraposición con la pasividad, la actricidad y repetitividad”, es un esfuerzo por desarrollar a la vez de la crítica la acción y el compromiso en la búsqueda-aplicación de soluciones. Para desarrollarlo además de lo propuesto por Iriarte, en el sentido de mostrar una postura que cuestiona las verdades televisivas, está la necesidad de permitir a los estudiantes ser conscientes de su lugar en el mundo y en la sociedad.

“La conciencia crítica es una continuación del pensamiento crítico, implica la acción, el descubrirnos como personas con ideas, con prejuicios, con una cultura y necesidades diferentes a las de los demás, con base en lo que nos rodea: nuestro contexto cultural y ambiental” (Villa Aprendizaje, (s/f), implica un conjunto de análisis y reestructuración de nuestra propia cosmovisión, implica crear conflictos cognitivos en nuestra propia esencia a fin de adoptar un modelo de vida, una filosofía de vida más congruente con nuestra propia realidad) “es ver el mundo no sólo desde la experiencia personal, sino con un cambio de paradigma, abierto, incluyente y justo; actuando en congruencia.” (Villa Aprendizaje, s/f), aceptar sin duda en un ambiente de respeto la visión del otro, su experiencia y realidad. Para Freire (citado en Martínez, 2012, pág. 39) “Educar es conocer críticamente la realidad”, lo que sin duda significa un proceso evolutivo donde la Ética como asignatura buscaría conocer, reflexionar y valorar al propio sujetos y su realidad circundante.

## **Conclusiones**

Uno de los aspectos que ha llamado la atención de profesores de los diferentes niveles educativos es la inclusión del desarrollo socioemocional, convirtiéndose abiertamente en el reto más grande e interesante que los docentes enfrentarían. Sin embargo es el aspecto más común en el trabajo cotidiano, todo el día se socializa en las instituciones educativas y desde luego se enfrenta en ello las emociones de los individuos que trabajan en los colectivos; con base en lo revisado los estudiantes de bachillerato enfrentan dos situaciones, encontrarse en plena adolescencia, con los cambios

emocionales que esto implica, la necesidad de apego y aceptación entre pares, favorecida por un proceso de comunicación que puede y bajo la visión del Modelo debe ser atendida y mediada por los maestros quienes no tienen sólo ya la calidad de enseñantes, sino el reconocimiento de persona al frente de la formación de otras personas, éste se convierte en el reto real. Por un lado el manejo del propio desarrollo emocional, mientras se fortalece en las interacciones de aula y escuela el mismo aspecto.

Cambiando un poco el enfoque, a través del puente transversal entre las competencias, se torna necesario en ese ejercitar de la conciencia crítica como una herramienta de generación de autoconcepto, una crítica que antes de mirar a los otros como si se tratara de un juego de espejos, ve hacia el propio interior permitiendo generar una autoestima propicia para el diálogo cortés y argumentativo sobre temas de la realidad circundante en los cuales las perspectivas pueden ser distantes y distintas, empero, con una escucha activa puede consolidar estados de armonía personal y su influencia sobre la convivencia escolar podrán reflejarse positivamente en el logro de competencias establecidas para el bachillerato y que implican el desarrollo de actitudes y valores.

## **Referencias**

- Benaiges, F. D. (2010). Definición de conciencia. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de Revista Digital La Verdadera Seducción: <http://revista-digital.verdadera-seducion.com/definicion-conciencia/>
- Cercas, J. (22 de Diciembre de 2013). Bergman, Eichmann y los justos. El país.
- CHV Noticias. (2009). Los niños mosca. [Video]. Recuperado el 5 de diciembre de 2011 en You Tube: <http://www.youtube.com/watch?v=j3YJabDtEYQ&feature=related>
- Coronil-Domínguez, A. (Coord). (2008). El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo-clase en la educación secundaria. Recuperado el 18 de febrero de 2015, de

<http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Integracion%20en%20del%20grupo%20secundaria.pdf>

Dorantes, E. (2012). Más justo, Desarrollo Socioemocional. Xalapa, Veracruz: Villa Aprendizaje

Fernández, M. (2008). Canadá: el estado de bienestar social en estado de sitio. Recuperado el 8 de febrero de 2012, de <http://old.kaosenlared.net/noticia/canada-estado-bienestar-social-estado-sitio>.

Funes Artiaga, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? Papeles del psicólogo. Recuperado el 23 de febrero de 2012, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1050>

Iriarte, G. (1999). Conciencia crítica y televisión. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, núm 12, 166-169. Recuperado de: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=262554&orden=76864](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=262554&orden=76864)

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria Volumen 3(Número1). Recuperado el 16 de febrero de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>

Martínez, L. (2012). Conciencia crítica. Veracruz: Villa Aprendizaje.

SEP (2017a), Modelo educativo para la educación obligatoria, México: SEP

SEP (2017b), Los fines de la educación en el Siglo XXI, México: SEP

UG (2010), Programa de estudios, Colegio del Nivel Medio Superior, Recuperado el 02 de diciembre de 2017, de

*Desarrollo socioemocional y conciencia crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ética en bachillerato, retos del modelo educativo 2018*

[http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/Programas\\_2013/Quinto/Etica\\_I.pdf](http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/Programas_2013/Quinto/Etica_I.pdf)

UG (2017), Modificación curricular del Programa de Bachillerato General, México: UG

Universidad de León. Educar la responsabilidad en los niños y niñas. Recuperado el: Enero 18 de 2011, de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/responsa.htm>

Villa Aprendizaje, (s/f.) Recuperado de plataforma el 14 de mayo de 2015. [http://villaprendizaje.com/diplomados/Mas\\_Justo/Conciencia\\_Critica/Unidad1/contenidos.html#verticalTab3](http://villaprendizaje.com/diplomados/Mas_Justo/Conciencia_Critica/Unidad1/contenidos.html#verticalTab3)

## **ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO DEL SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD PARA LA COMUNIDAD DEL CBTIS No. 12**

**JUAN CARLOS GÁLVEZ PULIDO**

UCEM, CBTis 12, Mich. México

**ERICK IVÁN VEGA CARCAÑO**

Universidad Azteca

### **Introducción**

La mejora en la calidad educativa es una prioridad política y social en México, especialmente en años recientes, debido a las altas tasas de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad. Aunque ha habido una mejora educativa y un enfoque cada vez más importante en las políticas educativas en años recientes, todavía una alta proporción de estudiantes no finalizan la educación media superior y la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA (el promedio de la OCDE fue de 19.2% en 2006). La jornada escolar es corta, y en muchas escuelas la enseñanza y el liderazgo son de baja calidad, y el apoyo con el que se cuentan es débil. (OCDE , 2010)

### **Marco teórico**

Los estudiantes de bachillerato del país viven bajo la amenaza de la violencia, drogas, depresión y del sexo sin protección. Siete de cada diez han sufrido algún tipo de violencia en el último año y 38% en escuelas públicas (y 22% en privadas) considera peligrosos los planteles. Rodolfo Tuirán actual Subsecretario de Educación Media Superior en la Secretaría de Educación Pública (SEP), indicó este tipo de conductas de riesgo en los

jóvenes pueden generar incremento de delincuencia, adicciones, deserción escolar o embarazos, también impacta negativamente la economía del país, pues la reducción del crecimiento del PIB en América Latina y el Caribe es hasta en tres por ciento (SOLERA, 2014).

El sentido de identidad es uno de los principales factores educativos que determina el éxito de los actores educativos; Carol Goodenow y Kathleen E. Grady plantean que el sentido subjetivo de pertenencia a la escuela recientemente se ha identificado como una influencia potencialmente importante en la motivación académica, el compromiso y la participación, especialmente entre los estudiantes de grupos en riesgo de abandono escolar. De ahí que sea uno de los principales escenarios a fortalecer (GOODENOW & GRADY, 2010).

La identidad es un concepto que permite la exploración de múltiples y diversos fenómenos y procesos humanos, así como acceder a patrones ocultos del mundo social y entender sus conexiones. La identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y el sentido de pertenencia en los contextos educativos. (IDENTIDAD Y EDUCACIÓN, 2010)

Es así que la identidad debe entenderse como un proceso humano subjetivo y múltiple, desde el cual se muestran las relaciones de poder y la división entre los sujetos, pero también denota cohesión social que es la que debe trabajarse para dotar de pertenencia a la comunidad estudiantil.

Dos características negativas del concepto de identidad manejados por Goodenow (et.al.) división de poder y la falta de cohesión social, traen como consecuencia que gran cantidad de maestros dejen de lado su convicción de enseñanza, en involucrarse plenamente en la educación y la formación de sus alumnos; lo que ocasiona que el estudiante ya no confíe en su educador.

Por ende, es apremiante buscar la empatía del profesor para con sus alumnos.

Los docentes deben de ser reforzadores sociales, a su vez mostrar interés particular por el bienestar de cada estudiante, por sus motivaciones y por sus necesidades de logro, entre otros aspectos; simplemente el tratar a los estudiantes como individuos que quedan bajo la responsabilidad del docente en su participación de formación integral, dejando a un lado actitudes de soberbia e intolerancia en aras de la excelencia académica, recordando que la calidad del maestro exige dar al alumno lo mejor de sí, en la búsqueda permanente del éxito individual y colectivo del grupo. (VERA PEDROSA & INFANTE, 2010)

El docente debería buscar algunas vías o canales para generar empatía entre la comunidad estudiantil y formar un vínculo de confianza alumno-maestro sin perder su profesionalismo y fomentar las aptitudes y actitudes de cada estudiante y demás miembros del colectivo escolar.

### **Justificación**

De acuerdo con Orlanda Señorino y Sebastián Bonino en su definición extrínseca y contextual, la institución educativa es un lugar privilegiado en la difusión de la ideología hegemónica que atraviesa todo el plexo cultural y social. En tal sentido, todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana de los profesores y alumnos en la institución escolar, las rutinas, y la acción en general, transmiten, según esto, un mensaje que refuerza la división del trabajo (SEÑORINO & BONINO , 1993).

En el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 12 (CBTis); debido a los diferentes contextos de los actores educativos y falta de sentido de pertenencia e identidad escolar afecta a cada uno de ellos (estudiantes, profesores y administrativos), se debe a múltiples factores que inciden en el desarrollo de las actividades cotidianas de la institución, afectando a todos los miembros del plantel educativo en todas las diferentes áreas desde las cuales emerge una pluralidad de problemas a saber:

En la comunidad estudiantil podemos encontrar que, muchos de ellos no respetan los reglamentos y estatutos del plantel; lo cual deriva en diversas problemáticas como la falta de cuidado a sus espacios de trabajo (aulas, jardines, laboratorios etc.) y actitudes irrespetuosas hacia los estudiantes, docentes, administrativos y director.

En algunos docentes del plantel la problemática se presenta por la falta de conocimiento en los lineamientos y estatutos bajo los cuales fueron contratados, además de su falta de preparación como docente, lo que trae como consecuencia: el incumplimiento laboral, impuntualidad, falta de respeto hacia las autoridades educativas y a la comunidad en general, pocos profesores se involucran en su formación docente y la formación de alumnos, limitándose sólo a cumplir con su horario laboral.

En lo que corresponde al personal administrativo, las problemáticas se centran en su desempeño laboral las cuales son: poco o nulo respeto de algunos de ellos a la autoridad, impuntualidad y falta de dedicación a su trabajo, así como la creación de un ambiente laboral poco favorable o sano (la falta de respeto entre compañeros que ocasiona conflictos o desacuerdos frecuentes).

Sin embargo, en el plantel, también se encuentran elementos positivos tales como: la gran participación de estudiantes en eventos escolares, la rápida articulación para organizar los mismos y la dedicación de la mayoría de alumnos a sus estudios. En cuanto al personal docente encontramos que hay nuevos en la institución, por lo tanto, están abiertos al cambio, tienen entusiasmo e ideas creativas para motivar a los estudiantes en su desempeño y son muy dedicados a su trabajo, por lo que considero que la implementación del programa de la estrategia preventiva y de fortalecimiento ante la deserción escolar, cohesión grupal entre los actores educativos y sentido de pertenencia e identidad en el CBTis No.12 puede ser exitoso.

## **Metodología**

Este proyecto de investigación tendrá un enfoque metodológico mixto; tanto cualitativo como cuantitativo.

El enfoque cualitativo es debido a que se estudiará, analizará y mostrará los resultados de la problemática de todos los actores educativos en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Dicha investigación cualitativa y cuantitativa, implica la utilización, recolección y análisis de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, encuestas, historias de vida, observaciones, textos (revistas, periódicos, sitios web, etc.), que abordan y analizan la rutina y las situaciones problemáticas así como los significados en la vida de las personas y sus circunstancias particulares aquí planteadas. El enfoque cuantitativo se encuentra en la discretización de la información, obtenida de las encuestas y entrevistas de los actores educativos que influyen en nuestro objeto de estudio con la intención de que sean partícipes en vías de lograr una mejora en la actual situación del CBTis 12.

## **Imagen 1**

*Diagnóstico: Análisis FODA del CBTis 12*



## **El FODA se trabajará desde los diferentes actores educativos**

### **FORTALEZAS**

Participativos  
Dedicados  
Creativos  
Buena organización

### **DEBILIDADES**

Indisciplina  
Impuntualidad  
Irresponsabilidad

### **OPORTUNIDADES**

Confianza  
Crecimiento  
Unión

### **AMENAZAS**

Conflictos frecuentes  
Poco respeto  
Falta de compromiso

Respecto a los directivos del plantel, es importante señalar que no toman acciones autoritarias innecesarias, ni represivas para el personal que labora en la institución, esto repercute en la proyección de una imagen de poca autoridad, sin liderazgo para algunos docentes y administrativos debido a que ellos mismos fueron docentes en algún momento, por lo tanto, gran cantidad del personal que labora en la institución los ven como sus iguales y no como figura de autoridad.

### **Descripción de la innovación**

La problemática será focalizada en los actores educativos del plantel y se trabajará en la búsqueda del bien común que es; brindar un mejor servicio a los alumnos del plantel, además de llevar una mejor cohesión social, empatía y darle un sentido de pertenencia e identidad a todos y cada uno de los que laboran y estudian dentro de la institución.

Asimismo, el proyecto se trabajará por etapas y de manera permanente, articulado desde cuatro líneas a saber: convivencia armónica, negociación de conflictos, cultura para la paz y resiliencia; estas líneas se orientan a abordar la problemática desde diferentes ópticas que conllevan a un abordaje plural de un problema con diversas variables. De esta forma se trabajará con especialistas en el área desde un enfoque formal e informal.

## **Proceso de implementación**

En cuanto al proceso de implementación de este proyecto; se llevarán a cabo diferentes actividades en distintas etapas, proyectadas a largo plazo, para que la identidad estudiantil sea fortalecida día a día, además de que el sentido de pertenencia no se pierda al pasar el tiempo, hacer de la cohesión social un hábito entre los actores educativos y el medio para un ambiente de trabajo sano generando empatía entre todos los miembros de la institución propiciando una colaboración mutua mediante la implementación de talleres impartidos por expertos en el tema; en la primera etapa del proyecto se proyecta trabajar una semana y las actividades se plantean de la siguiente manera:

### **Carta descriptiva de actividades**

#### **Día 1. “Bienestar y Salud Mental”**

Actividades:

#### **Taller sobre Convivencia Armónica y Negociación de Conflictos (para los de cuarto semestre).**

Objetivo: Fomentar una convivencia armónica y crear un ambiente de estudio y trabajo agradable y propicio entre los estudiantes del CBTis 12. A través del trabajo colegiado dirigido por expertos en el área, para desarrollar la identidad educativa y cohesión institucional.

Objetivo: identificar y analizar las actitudes y los factores que intervienen en una situación problemática, mediante un taller para conocer la naturaleza de los conflictos entre los estudiantes y buscar la mejor solución a dichas problemáticas.

#### **Taller sobre Cultura para la Paz. (para los de sexto semestre).**

Objetivo: contribuir al fortalecimiento y promoción de la cultura para la paz, libre de violencia, mediante un taller con el fin de adquirir instrumentos de

comprensión, además de vivir el pluralismo a través de la empatía mutua y la paz para el saber trabajar armónicamente en equipo.

### **Taller sobre Resiliencia (para los de segundo semestre)**

Objetivo: Fomentar el interés y aprendizaje de habilidades que faciliten el desarrollo resiliente de las personas a través de la sensibilización y reconocimiento de nuestras habilidades y recursos personales, para una respuesta adecuada ante momentos críticos en la vida.

#### **Día 2. “Juntos por un CBTis Lector”**

Actividades:

##### **1.- Círculos de Lectura.**

Objetivo: leer, discutir y aprender de los libros, para que se produzca un fomento de aprecio hacia la *lectura* y se desarrolle la crítica constructiva que favorezca la atención a ideas de otros. Mediante los e-book

##### **2.- Café Literario.**

Objetivo: favorecer el contacto de todos los miembros de la institución con la literatura, fomentando la lectura.

##### **3.- Siembra de libros.**

Objetivo: Fomentar los hábitos de lectura de la comunidad del CBTis 12 a través de la siembra de libros, para elevar el nivel de comprensión y análisis de las personas participantes.

##### **4.- Intercambio Lector.**

Objetivo: promover el ámbito lector que permita establecer vínculos entre los actores educativos, a través de intercambios lúdicos y discusiones grupales sobre los libros seleccionados.

### **5.- Concurso lector.**

Objetivo: incentivar el interés por la lectura, mediante la exposición gráfica de las principales ideas de los participantes, para la construcción de hábitos que detonen la capacidad lingüística y verbal.

### **6.- Cuentacuentos.**

Objetivo: incentivar la creatividad e imaginación de la comunidad estudiantil a través de cuentacuentos para reactivar las capacidades centrales antes mencionadas.

### **Día 3. “Cultural-Artístico”**

Actividades:

#### **1.- Taller de pintura o dibujo (técnicas de dibujo: papel kraft y acrílico, urbana, dibujo libre).**

Objetivo: experimentar el mundo sensorial y perceptivo, mediante un taller para plasmarlos en un lienzo y establecer relaciones con los diferentes sentidos para aportar más elementos a la propia experiencia.

#### **2.- Elaboración y lanzamiento de Globos de Cantoya (concurso).**

Objetivo: es una actividad recreativa con la finalidad de que los actores educativos creen su propio globo para después lanzarlo, fomentando una sana y armónica convivencia entre ellos, que posibilite la empatía e identidad.

#### **3.- Tarde musical**

Objetivo: Propiciar y promover el desarrollo de la práctica musical como técnica de relajación y convivencia; de igual manera, sensibilizar a los actores educativos hacia las expresiones artísticas, sobre todo aquellas que más se relacionan con la música, además de promover una participación consciente y crítica en las actividades propias de la mañana o tarde musical.

#### **Día 4. “Deportivo”**

Actividades:

Concurso de porras del CBTis 12.

Mascota con su logo.

Torneo de fútbol. Femenil y varonil.

Torneo de vóleybol.

Torneo de básquetbol.

Objetivo: promover el desarrollo de habilidades físicas y sociales, como el compañerismo y el trabajo en equipo, fomentando así una sana convivencia entre los actores educativos, a través de una serie de actividades *deportivo-recreativas*

#### **Día 5. Ceremonia y Clausura de la Jornada. “Balance de actividades”**

Actividades:

Premiaciones de Concursos.

Agradecimientos.

Presentación de los ganadores.

“Cierre con tarde musical”.

#### **Evaluación de actividades**

Por lo que se refiere a la evaluación de las actividades, se aplicaran básicamente dos instrumentos tales como: encuestas y entrevistas, las cuales serán aplicadas a las personas que asistan a los talleres y actividades en general, con la finalidad de que nos brinden su opinión al respecto y de ésta forma hacer la correspondiente evaluación.

## **Conclusiones Parciales**

En este proyecto, esperamos resultados positivos, que proporcionarán mayor fluidez en la mejora sustancial de los canales de comunicación, por lo que permitirá trabajar en la construcción de la identidad y pertenencia de los actores educativos, lo que brindaría la posibilidad de crear la mejora de los canales de empatía y cohesión social que nos conduciría a pensar en la posibilidad de consolidar condiciones realistas y eficientes para el desarrollo de una educación de calidad en la cual se contemple el quehacer de todos y cada uno de los actores educativos.

## **Referencias**

- GOODENOW, C., & GRADY, K. (14 de julio de 2010). La relación entre la pertenencia a la escuela y los valores de los amigos a la motivación académica entre los estudiantes adolescentes urbanos. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1993.9943831>
- IDENTIDAD Y EDUCACIÓN. (2010). revista educación, 20.
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la educación de las escuelas mexicanas. Obtenido de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- SEÑORINO, O., & BONINO, S. (1993). OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Obtenido de [file:///C:/Users/karen/Downloads/332Senoriino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/karen/Downloads/332Senoriino%20(1).pdf)
- SOLERA, C. (21 de 01 de 2014). Violencia afecta a 7 de cada 10 en preparatoria. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/01/21/939437>
- VERA PEDROSA, A., & INFANTE, T. D. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. Revista de Educación y Desarrollo, 54.

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

# **EL DISEÑO ARQUITECTÓNICO DE LAS INSTITUCIONES COMO PRINCIPAL ELEMENTO FORMADOR DE CUERPOS DÓCILES EN LA ORIENTACIÓN DEL CURRÍCULO Y PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA FORMACIÓN DE INDIVIDUOS**

**ANDREA GÓMEZ CONTRERAS**

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

## **Introducción**

El ser humano a lo largo de la historia ha tenido que desarrollar herramientas de supervivencia que le permitan resistir las adversidades que conlleva el estar en el mundo. En sus inicios, las primeras circunstancias en las que se encontró lo condujeron a buscar su seguridad bajo un techo para poder estar a salvo de los peligros que le rodeaban; sin embargo, años después no sólo busco espacios habitables para su supervivencia que lo protegieran de los riesgos, buscaba que este fuera cómodo y posteriormente busco que este tuviera una buena estética, a fin de obtener bienestar propio y de quienes lo rodean.

Bajo estos cánones, el sujeto individual busca ser parte de las colectividades para la construcción de un saber sociológico; estas interacciones se originan en diferentes instituciones, en la cuales, mediante la constante asistencia a lo largo de la vida del ser humano, conducen al sujeto al despliegue de

habilidades y capacidades que le permiten formar parte activa de la configuración social. Las principales instituciones son: hospitales, iglesias, cárceles y escuelas

Dichas instituciones, son diferentes en tanto al servicio que ofrecen a los sujetos, la comunidad y la sociedad, por ejemplo: los hospitales buscan preservar la salud física y en algunos casos, la salud mental del ser humano, los conventos e iglesias contribuyen a mantener el bienestar espiritual, las cárceles encierran a los seres humanos considerados peligro social y las escuelas forman a la persona para la vida personal y profesional.

Sin embargo, aun cuando estas instituciones son diferentes en tanto a la labor social que ejercen, en ellas se encuentran de manera implícita y explícita normas que forman el carácter de las personas, pues el objetivo en común que tienen es la dominación del otro a través de control de los cuerpos; los hospitales buscan la vigilancia del cuerpo a través de la salud, los conventos e iglesias controlan la moral para evitar el pecado, las cárceles someten a los reos para impedir que cometan crímenes y las escuelas moldean al sujeto para el servicio de la sociedad.

## **Desarrollo**

Un elemento que se considera la principal herramienta con la que se puede dominar al cuerpo es el diseño arquitectónico; pues, su estructura va formando mentes aprisionadas, a través de la limitación de los espacios, haciendo a un lado la dignidad humana y llevándola al colapso mediante la docilidad corporal.

Resulta inquietante que las diferentes instituciones donde asiste el ser humano tienen una estructura arquitectónica similar; analicemos los siguientes casos:

### **Caso número 1**

Esta es la estructura general de una escuela (fotografía 1) y un convento (fotografía 2); podemos observar que la similitud que tienen es

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

impresionante, pues ambas edificaciones, cuentan con un diseño en forma de caja unido a una torre circular, más una numerosa cantidad de ventanas.

La estructura de estos edificios vista desde el interior hace alusión a la función del panóptico, la cual según Foucault (1979) *consiste en asegurar la vigilancia global e individualizante al mismo tiempo.*

### **Imagen 1**

*Institución pública de educación superior*



Archivo propio

## **Imegen 2**

### *Convento*



Archivo propio

Tomando como ejemplo el diseño arquitectónico de la institución de educación pública de nivel superior (Fotografía 1), podemos comprender la función del panóptico, pues, basta situarse en cualquiera de los puntos de este edificio para poder vigilar las actividades que se realizan en los espacios de los distintos niveles o pisos de la institución; por lo que, efectivamente esta estructura cumple la función del panóptico, pues se ejerce control a través de la eterna vigilancia.

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

### **Imagen 3**

*Vista interior, institución de educación pública*



Archivo propio

## **Caso número 2**

En la fotografía número cuatro se muestra una institución educativa pública de nivel superior y en la fotografía cinco un centro penitenciario, por la semejanza que tienen en su diseño arquitectónico, parece que se habla de la misma institución, pues ambas cuentan con un pasillo en medio de las aulas o celdas donde se colocan los individuos y un espacio abierto que permite ver hacia la planta baja de las instituciones.

En esta estructura se genera una severa vigilancia entre los miembros, pues al encontrarse un aula frente a otra se puede observarse minuciosamente las actividades que realizan los individuos en cada espacio; este caso me remite a la entrevista *El ojo del poder* (1979), donde Foucault señala: *Cada camarada se convierte en un vigilante.*

Lo que a su vez conduce a la idea técnica del ejercicio del poder *omnicontemplativo* que el mismo menciona, es decir, un lugar donde con la mirada, la opinión y el discurso del otro se impide obrar mal.

### **Imagen 4**

*Pasillo y aulas, institución pública de nivel superior*



Archivo propio

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

## **Imagen 5**

*Pasillo y celdas, centro penitenciario*



Archivo propio

## **Caso número 3**

Este es un colegio para novicias edificado en el mismo convento; aun cuando se percibe como un espacio abierto, la vigilancia de los cuerpos se eleva al doble, pues tanto directivos como los mismos *camaradas*, se ubican dentro del espacio convirtiéndose en vigilantes. La postura en que se encuentran inmersos los individuos, no se suscita sólo en esta institución, esta puede ser ejercida en las diferentes instituciones donde el ser humano asiste, incluso las antes analizadas, debido a que un elemento clave que conduce a obtener la docilidad del cuerpo es la mirada vigilante de los individuos.

La estructura arquitectónica general de esta institución evoca al denominado palacio negro de *Lecumberri*, pues su diseño hace alusión a las cárceles del siglo XVIII, debido a que cuenta con un centro en forma de hexágono de donde surgen pasillos que conducen a las diferentes aulas; tal como se divide esta escuela. Además, por su estructura basada en el espacio abierto en esta

institución no existen puntos ciegos, pues todas las áreas se encuentran expuestas y colocadas de manera que se pueda ubicar fácilmente a los individuos, para que mediante la eterna vigilancia se tenga el control hasta de los más minuciosos gestos que se despliegan del ser humano.

## **Imagen 6**

*Escuela-convento para novicias*



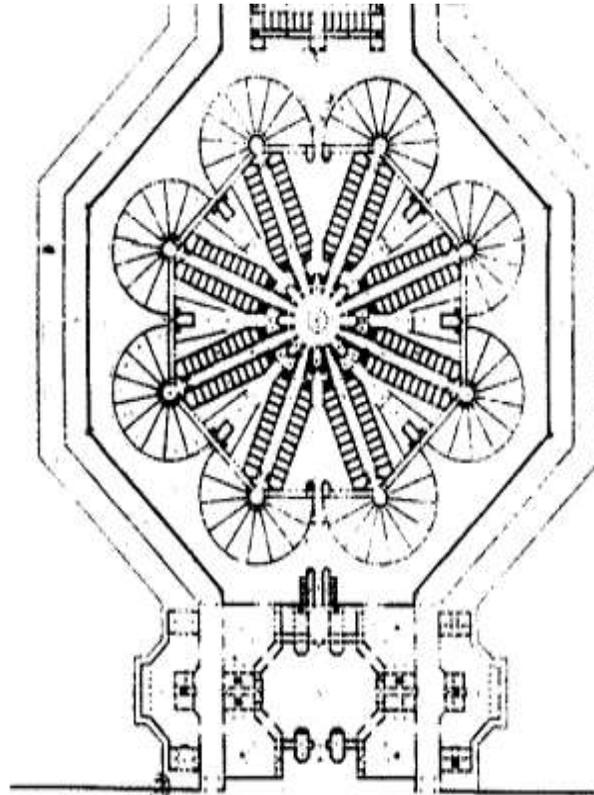
Archivo propio

La estructura de ambas instituciones permite vigilar los cuerpos ubicándose en cualquier punto de la institución, esto se debe a la numerosa cantidad de ventanas que se tienen en cada uno de los salones desde donde se pueden observar las diferentes actividades que realizan cada uno de los miembros de la institución, lo que conlleva a que el poder no se identifique en un solo individuo, pues, al ser todos vigilantes, se llega obtener la dominación de los cuerpos.

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

## **Imagen 7**

*Palacio negro Lecumberri*



Fuente: Tomada del libro *El panóptico* (J. Bentham y M, Foucault, 1976)

Mediante los casos analizados, podemos observar que cada espacio captura parte de la existencia del ser humano, pues, a través de las estructuras arquitectónicas de las diferentes instituciones, cada uno de los miembros se convierte en un vigilante constante de las acciones de los otros, dando fe que el ser humano es una pieza manipulable en el ejercicio de impensables actividades, ya que, por medio del diseño arquitectónico se conduce a creer que su crecimiento y desarrollo es *normal*, sin que éste perciba los límites de lo humano o inhumano.

Las instituciones, a través de los muros cumplen la función de contener a los individuos y hacer dócil al cuerpo mediante un control detallado y minucioso de los movimientos, de este se desprende toda una morfología del detalle, en el que el cuerpo no sólo hace lo que se desea, sino que funciona y actúa como se quiere, debido a la vigilancia constante, pues ambos (diseño arquitectónico y vigilancia) conforman un sistema que ha sido estrictamente formado para conducir a los individuos a obedecer o ser castigados, tal como lo aborda Foucault en su libro *vigilar y castigar* (2003) pues menciona: *del cuerpo inerte se ha hecho la máquina que se necesitaba, pues corrigiendo poco a poco sus posturas, lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos.*

Ante tal acepción el currículo pasa a segunda instancia, pues el principal elemento que funciona como un esquema de docilidad es el diseño arquitectónico que poseen las instituciones; por ende hablar del *lineamiento* al que el ser humano en determinadas circunstancias necesita acatar es fundamental en su crecimiento como persona para percatarse del valor que tiene en sí mismo, pero sobre todo es importante tomar en cuenta la sentencia interna a la que ha sido condenado a través del constante condicionamiento de sus acciones; trasladando esta situación a la actualidad y el sin fin de tecnologías que nos rodean, parece ser que la situación de los sujeto que acude a estas instituciones es similar al prisionero que lleva puesto en sus pies y manos un brazalete electrónico con el que se busca evitar su fuga.

Situados en el presente y la idea imperante de formar seres capaces de obedecer ciegamente sin replicar a quien ordena; es que se plantea la organización minuciosa de las celdas, aulas y salones, a través del diseño arquitectónico, el cual nos conduce a la imagen actual que venden las instituciones; esta consiste en brindar a los asistentes un diseño arquitectónico estilizado, estético, agradable a la vista que invite por sí sólo a que los individuos deseen insertarse; estos espacios son denominados *cuadros vivos*, los cuales según Foucault (2003) funcionan *a través de un táctica de*

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

*ordenamiento del espacio de manera que las multitudes confusas, inútiles y peligrosas, se transforman en multiplicidades ordenadas.*

Aludiendo a la frase anterior, debido a la división y estructura de los espacios, se mantiene al individuo en su habitad, el cual ahora se ha vuelto una especie de prisión, que atrapa al individuo gracias a un peligroso estado de confort.

El confort puede ser entendido desde diferentes posturas como el bienestar y comodidad del cuerpo humano, pero varía la forma en que a este se le propicia de tal satisfacción; en el caso de los cuadros vivos, se genera a través de un diseño arquitectónico estético, es decir que tenga un aspecto bello el cual permita captar la atención del individuo de manera que este no perciba que es blanco oportuno para vigilar y ser vigilado y por ende para que se ejerza control sobre su cuerpo.

Así, tras este constante control que priva al ser humano de su desarrollo, se puede comparar a las instituciones con un laboratorio, donde se convierte a las personas en una máquina que ha sido diseñada para obedecer a los otros, despojándolo de su valor esencial que posee como ser humano. Para Foucault (2003), se considera hombre máquina *aquel cuerpo que se manipula, se da forma, que se educa, que obedece, que responde*. Por estas características, el hombre máquina, es una reducción materialista del ser humano, pues a través de la repetición invariable de sus acciones, se coloca en una postura donde su cuerpo se vuelve analizable, manipulable, dócil y, por ende, predecible.

Bajo este escenario, lo que se tiene en el sujeto racional es un automatismo de las acciones, pues deja de lado la condición de pensar, olvidándose que la característica esencial del ser humano es la razón, por lo que nos encontramos en lo que Hegel (1996) nombra como la *astucia de la razón*; es decir, la razón traiciona al hombre y ahora los productos son los fines, y los seres humanos somos los medios, esta se comprende como *la capacidad de entendimiento y reflexión*, pero, *según la constitución de nuestro entendimiento, ciertos productos tienen que ser considerados por nosotros, según su posibilidad, como productos hechos intencionalmente en calidad de fines*.

Ante esta acepción, el ser humano con la intención de sobrevivir no sólo buscó y creó espacios funcionales, sino espacios cómodos, bellos y habitables, los cuales debido a la pérdida de la intencionalidad bajo la que inicialmente fueron formados, se convierten ahora en los más finos instrumentos de control que conducen al individuo bajo sus mismos cánones al quebrantamiento de su esencia; ya que por medio del diseño arquitectónico se lleva a la repetición constante de acciones minusiosamente controladas que poco a poco lo devastan físicamente hasta llevar a su mente a ser paralizada por la disciplina corporal ejercida a través de la *estética* y el aparente *confort* proporcionado mediante los *cuadros vivos*, privando su libertad sin que él pueda darse cuenta; es aquí donde podríamos decir que se manifiesta la *astucia de la razón*, pues se crean estructuras arquitectónicas ostentosas, que juegan en contra de las personas debido a su diseño, el cual en el afán de ser estilizado y confortable, presenta *cuadros vivos* que permiten la perpetua vigilancia de los cuerpos de manera que a través del control de sus acciones se conduzca a la vulnerabilidad por la privación de la libertad, tal como se muestra en la siguiente fotografía:

### **Imagen 8**

*Oficinas, Institución de educación pública de nivel superior*



Archivo propio

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

El diseño arquitectónico de estas oficinas, es la fiel estructura de un *cuadro vivo* pues, propicia la constante vigilancia de los cuerpos a través de las paredes de cristal que rodean los espacios, mediante las cuales, se domina a los individuos con la mirada, ya que se puede observar cada una de las actividades que desempeñan. Cabe mencionar que esta es un área de oficinas y frente a los espacios vistos en la fotografía se encuentran otros con las mismas características, de tal manera que la vigilancia entre los miembros prevasca, aunado a las personas que cruzan por el pasillo.

Siguiendo el objetivo del *panóptico*, los cuadros vivos cumplen perfectamente o incluso multiplican su función, a saber, la dominación de los cuerpos, pues dentro del panoptico por su estructura, se conduce al sujeto a permanecer dentro de un espacio, de manera que se pueda ubicar fácilmente; pero los cuadros vivos incrementan la funcionalidad del panoptico, debido a que su diseño permiten tener la completa visibilidad del aula donde este se encuentra y por ende se tiene una vigilancia minuciosa de sus movimientos. Por esto, los cuadros vivos son la mejor herramienta para los jefes o directivos de las instituciones educativas en el sentido maquiavelico, pues estos enfocados en la estructuración del currículo y programas educativos para la formación de individuos se olvidan que el principal elemento que contribuye a la dominación es el diseño arquitectónico.

Esta fotografía (imagen 9) fue tomada desde la oficina de uno de los directivos de la institución, desde la cual se tiene la visibilidad de lo que acontece en ella, gracias a la completa visibilidad hacia el edificio mostrado en la imagen, que es en donde se concentra la comunidad estudiantil y se realizan las diferentes actividades académicas; esta estructura funciona como un mecanismo tanto de dominación de las *multitudes confusas* y por ende de los cuerpos que habitan continuamente la institución.

A través de esta constante vigilancia, las personas reprimen sus actitudes, pues al momento de saber que alguien los mira, por temor a ser castigados, optan por permanecer en la pasividad tanto física como mental quebrantando su fuerza física y convirtiéndose en prisioneros que ven minada sus

características y categorías humanas, hasta llegar a desdibujar los límites de lo humano.

### **Imagen 9**

*Vista hacia el segundo edificio, Institución de educación pública de nivel superior*



Archivo propio

### **Conclusiones**

En definitiva, las instituciones donde regularmente asiste el ser humano, son parte de un juego abrupto en tanto a la dominación de los cuerpos, debido a su diseño en general que atrapa al sujeto permitiendo que este fácilmente sea ubicado y la estructura de las aulas escolares propician la eterna vigilancia; estas en conjunto funcionan como un mecanismo que controla y domina a las personas, conduciéndolas a perder la conciencia de lo real, sin que esta sea capaz de mirar la sentencia de esclavitud que le ha sido impuesta.

*El diseño arquitectónico de las instituciones como principal elemento formador de cuerpos dóciles en la orientación del currículo y programas educativos para la formación de individuos*

Es así, como los seres humanos se convierten en los más finos instrumentos de control, debido a la mentalidad pasiva que deja de lado la condición de pensar y actúa automáticamente en el quehacer cotidiano y represivo, sin visualizar que ha sido privado de la libertad y por ende despojado de su dignidad humana en instituciones que deberían de promoverla y salvaguardarla.

### **Referencias**

Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo veintiuno editores Argentina S.A, Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M., Barou, J. (1979) *El ojo del poder*, entrevista con Michel Foucault, Recuperado de: <http://es.slideshare.net/psicologalula/el-ojo-del-poder>

Foucault, M., (1979) *El panóptico*, Madrid, España, Editions Pierre Belfond.

Foucault, M., (1994) *El poder una bestia magnífica*, México, DF, Editorial siglo XXI editores.

Marrades, J., (1996) *Teleología y astucia de la razón en Hegel*, University of Valencia, Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/268779513\\_Teleologia\\_y\\_astucia\\_de\\_la\\_razon\\_en\\_Hegel](https://www.researchgate.net/publication/268779513_Teleologia_y_astucia_de_la_razon_en_Hegel)

## **FACTORES PERSONALES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA CHINO**

LULU YIN

MARIO JOSÉ MARTÍN PAVÓN

DORA ESPERANZA SEVILLA SANTO

Universidad Autónoma de Yucatán

### **Introducción**

En las sociedades contemporáneas, la importancia de dominar una segunda lengua es un hecho ineludible (Uribe, Gutiérrez y Madrid 2008). Hoy en día, debido el desarrollo económico de China, ha superado a Japón convirtiéndose en la segunda economía más grande del mundo (“China overtakes”, 2011) y su desarrollo político y económico ha propiciado un creciente interés por el aprendizaje de su idioma. Dicho idioma es el más hablado en el planeta (874 millones de personas); siendo uno de los seis idiomas de trabajo en las Naciones Unidas. De aquí que dominar el idioma chino puede traer muchos beneficios en el mercado laboral, así como tener acceso al conocimiento que no está disponible en otros idiomas.

Es así que cada vez hay más personas que estudian chino y según las estadísticas, la cifra ha alcanzado 100,000,000 (“Jing wai”, 2016). Sin embargo, no se tiene información acerca de los factores que influyen o limitan el aprendizaje de dicha lengua. En este sentido, Li (2010) menciona que existe una clasificación de acuerdo al tiempo que invierten los diplomáticos norteamericanos para alcanzar cierto nivel de un idioma, señalando que para aprender chino, estos tienen que invertir tres veces más tiempo que para dominar alemán, francés o español.

Para los hispanohablantes, la dificultad para aprender chino se puede explicar a través de la diferencia de los idiomas, ya que el chino pertenece a la familia de lenguas sinotibetanas, en tanto que el español pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas; por lo tanto, en aspectos como la pronunciación, el vocabulario, la forma gramatical, el origen histórico y los empadronamientos filogenéticos existe una gran diferencia entre ellos (Li, 2015). Lu (2008) señala que el chino es una lengua analítica o aislante y el español es una lengua flexiva, características que se encuentran en dos extremos.

### **Planteamiento del problema**

Con el objeto de promover la influencia y difusión del idioma chino en el Sureste de México nace el Instituto Confucio-UADY. Sin embargo, a 10 años de su puesta en marcha no se cuenta con información que permita identificar las barreras que tienen los alumnos en su proceso de aprendizaje del idioma, siendo que el porcentaje de estudiantes que no concluye su proceso formativo en el idioma de más del 50%.

### **Objetivo**

Identificar los factores personales que influyen en el aprendizaje del idioma chino de los alumnos del Instituto Confucio-UADY.

### **Marco teórico**

Los estudios que abordan las diferencias individuales se presentan de manera importante en el estudio de los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua (Dai, 2008). En este ámbito, Ellis (1994; citado por Yi, 2014), propuso un Marco de investigación de las diferencias individuales de aprendizaje que hasta la fecha muchos estudios sobre los factores personales en el aprendizaje de una segunda lengua lo siguen usando; en este marco se menciona que las creencias acerca del aprendizaje de lenguas, el estado emocional y los factores generales como la edad, el estilo de aprendizaje y la motivación tienen una influencia directa en el aprendizaje de un idioma.

A continuación se presenta una descripción de los diferentes factores personales que la literatura reporta como determinantes al momento de aprender una segunda lengua. Al respecto, Marins de Andrade (2010) menciona que la motivación constituye uno de los factores que más influye en el desempeño de los estudiantes al momento de aprender una lengua extranjera. Sobre este factor, Rozas (2014) menciona que el modelo de socio-educativo de Gardner y Lambert (1972) ha sido muy utilizado para estudiar el efecto de la motivación sobre el rendimiento académico en el aprendizaje de los idiomas, dicho modelo divide a la motivación en dos partes: la motivación integradora y la motivación instrumental; siendo la primera de estas la que ha mostrado tener mayor influencia sobre el desempeño. Mo (2012) también confirma que la motivación es un factor que influye el aprendizaje del idioma chino.

Otro factor que se reporta como condicionante del rendimiento académico en el aprendizaje de los idiomas es la ansiedad. Sobre dicho factor, Silva (2005) menciona que “es una emoción que interviene de forma negativa en el proceso cognitivo, siendo una de sus consecuencias la dificultad de concentrarse y recordar” (p.1030). De acuerdo con Benito (2014), la ansiedad bloquea el aprendizaje de una segunda lengua, razón por la cual el profesor debe desarrollar estrategias que ayudan al estudiante a controlarla.

De igual forma, un factor que influye sobre el aprendizaje de una segunda lengua son las creencias acerca del aprendizaje de la lengua, las cuales definen como “interpretaciones, premisas o proposiciones sostenidas psicológicamente como verdaderas y que abarcan una multitud de áreas del conocimiento” (Ormeño y Rosas, 2015, p.208). Dichas creencias pueden ser positivas o negativas, siendo que las primeras promueven el aprendizaje de una segunda lengua y las segundas bloquean este proceso (Zhu, 2012).

Otro factor que ha sido investigado es la edad, siendo una idea común que los niños aprenden una segunda lengua más rápido y fácilmente que los adultos, la cual toma sustento en la *hipótesis del periodo crítico* postulada por Lenneberg, que afirma que después de la pubertad puede adquirirse otra lengua, pero con mayor dificultad que en edades tempranas (Bajaña, 2015). En concordancia

con esta idea, Diez (2010) menciona que la etapa idónea para empezar el aprendizaje de una segunda lengua es la niñez, ya que el cerebro del niño es muy moldeable y susceptible a nuevos aprendizajes. En contra parte, Ruiz (2009) afirma que hay autores que sostienen que los niños mayores aprenden más rápido los idiomas que los niños pequeños, expresando así su desacuerdo con dicha hipótesis.

### **Método**

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, su diseño es no experimental y es de alcance correlacional, ubicándose dentro de los estudios correlacionales en cuanto a la temporalidad de la recolección (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

### **Participantes**

La población de estudio está conformada por todos los estudiantes del idioma chino de los niveles 1 al 6 del Instituto Confucio-UADY inscritos al ciclo escolar 2017-2018, siendo el total de alumnos participantes 165; para efectos de investigación se invitó a participar a todos (censo), teniendo la participación de 132.

### **Instrumento**

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario de respuesta estructurada en escala tipo Likert de 4 puntos que va desde “Completamente en desacuerdo” hasta “Completamente de acuerdo” Dicho instrumento está compuesto de dos secciones: 1) Datos generales: que indagó sobre aspectos que atañen a la persona que aprende, tales como: edad, sexo, situación laboral y calificación del curso y 2) Factores personales, en los que se inspeccionaron aspectos como la ansiedad, la motivación y las creencias.

### **Análisis de datos**

Para cada uno de los factores considerados se obtuvo un indicador en escala de cero a cien con base en los puntajes mínimos y máximos posibles de cada uno factor estudiado; el cual se determinó como el cociente entre la diferencia

de la suma de los reactivos vinculados a cada factor, con el valor mínimo y el rango, multiplicándose dicho resultado por 100.

Posteriormente se realizó un estudio de las relaciones de cada factor con el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino, a través del coeficiente de correlación de Pearson, correlacionando los valores de los indicadores respectivos con las calificaciones del curso inmediato anterior.

Adicionalmente se clasificó a los estudiantes de acuerdo a su calificación en el curso inmediato anterior en estudiantes de “Bajo desempeño” (Aquellos cuya puntuación es inferior a la media de las calificaciones de los participantes), Desempeño medio (Aquellos cuya calificación se encuentra entre la media y la media más una desviación estándar de los participantes) y Alto desempeño (Aquellos cuya calificación es superior a la media más una desviación estándar de los participantes); procediéndose a comparar los valores de los indicadores de cada uno de los factores considerados en el estudio para estos tres grupos a través de un análisis de varianza.

Finalmente, con la intención de determinar el efecto conjunto de los factores considerados en el estudio sobre el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino se aplicó la técnica de análisis de discriminante, acordando considerar que el conjunto de factores tendría la capacidad de predecir dicho rendimiento si el porcentaje de buena clasificación de la función discriminante era de al menos el 80%.

## **Resultados**

La distribución sociodemográfica de los 132 participantes mostró que 72 (54.5%) eran mujeres, en tanto que 60 (45.5%) eran hombres. La edad promedio fue de 22 años; resultando que 39 (29.5%) han visitado algún país sinohablante. Con respecto a las calificaciones, el promedio de estas fue de 85.9 puntos con una variación de 9.8 puntos.

Por otra parte, para identificar los factores personales que influyen en el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, correlacionando las puntuaciones de los

indicadores de cada factor considerado en el estudio y la del indicador de rendimiento académico, los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Estudio de las relaciones con el rendimiento académico de los factores en estudio*

Factor en estudio	r	p
Creencias	-0.930	0.290
Motivación	-0.060	0.496
Ansiedad	-0.074	0.397
Edad	-0.144	0.100

Como puede apreciarse en la Tabla 1, no existe relación entre los factores considerados y el desempeño académico en el aprendizaje del idioma chino.

Con el mismo propósito se procedió a clasificar a los estudiantes de acuerdo a su promedio como se describe en la metodología en tres categorías: 1) los de bajo desempeño, 2) los de desempeño medio y 3) los de alto desempeño, resultando que solo 8.3% de los alumnos tienen un alto desempeño (Ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Clasificación con base en el desempeño académico en el aprendizaje de idioma chino*

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Bajo desempeño	56	42.4
Desempeño medio	65	49.2
Alto desempeño	11	8.3

Posteriormente, a través de un análisis de varianza se compararon las puntuaciones de cada uno de los factores considerados en el estudio por nivel de desempeño académico. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Comparación de las puntuaciones en cada uno de los factores por nivel de desempeño*

Factor en estudio	F	p
Edad	1.289	0.279
Creencias	3.271	0.041
Motivación	0.176	0.839
Ansiedad	3.338	0.039

Como puede apreciarse en la Tabla 3, solamente las creencias ( $F=3.271$ ,  $p<0.05$ ) y la ansiedad ( $F=3.338$ ,  $p<0.05$ ) influyen sobre el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino.

Finalmente, con la intención de identificar si existe un efecto conjunto de los factores personales considerados en el estudio sobre el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino, se aplicó la técnica de análisis discriminante clasificando a los estudiantes en dos grupos: los de bajo desempeño y los de alto desempeño, siendo los coeficientes de la función discriminante los que se presentan en la Tabla 4.

#### **Tabla 4**

*Análisis del efecto conjunto de los factores considerados sobre el rendimiento académico.*

Factor en estudio	Coefficiente
Edad	-0.062
Creencias	1.045
Motivación	-0.219
Ansiedad	0.041
Porcentaje de buena clasificación 76.7 %	

Como puede apreciarse en la Tabla 4, el porcentaje de buena clasificación 76.7 %; es decir, de acuerdo a lo establecido en la metodología, dicho conjunto de factores no tiene la capacidad de influir sobre el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino.

#### **Conclusiones**

Los resultados del presente estudio muestran que los factores personales más consistentes en la predicción del rendimiento académico son la ansiedad y las creencias. Llama la atención que la edad no tuvo una significancia en el rendimiento académico del idioma chino, lo cual se contrapone a lo afirmado por Bajaña (2015) y Diez (2010) quienes afirman que la edad tiene una influencia en el rendimiento académico en el aprendizaje de una segunda lengua, lo cual podría atribuirse a la homogeneidad de la muestra, ya que el rango de edad con mayor número de participantes fue entre los 19 a 22 años.

De igual forma, los resultados en relación con la motivación se contraponen a lo señalado por Mo (2012), quien afirma que la motivación es uno de los factores que más influye en el rendimiento académico en el aprendizaje de los idiomas. Esta falta de concordancia podría atribuirse a la característica de la muestra que se vincula con el hecho de que la mayoría estudia, lo cual pudiera homogenizar los motivos por los cuales deciden estudiar el idioma chino.

Por otra parte, el hecho de que la ansiedad influya en el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma chino abre la posibilidad de realizar propuestas curriculares que ayuden a los estudiantes a controlarla, así como para que los docentes diseñen estrategias que generen un ambiente agradable en el salón de clase.

En cuanto a las creencias es importante que los docentes identifiquen cuáles son las que sus estudiantes poseen y no resultan propicias para el aprendizaje del chino, a fin de que realicen acciones orientadas a eliminarlas.

Con base en los resultados obtenidos, se sugiere:

Diseñar talleres para alumnos en el Instituto Confucio-UADY con el fin de desarrollar estrategias para conocer y controlar la ansiedad.

Capacitar a los profesores para que tengan elementos para establecer un ambiente relajado en la clase ayudando así a disminuir la ansiedad de los alumnos, tales como no realizar juegos competitivos, motivar a los alumnos.

Establecer tutorías para que los profesores conozcan las creencias que tienen sus alumnos, así podrán realizar intervenciones con base en dichas creencias.

Identificar la influencia de los factores personales en el rendimiento académico del idioma chino desde punto de vista de los profesores, los directivos y las familias.

Estudiar otros factores personales que no están considerados en el presente estudio, tales como la personalidad o el estilo de aprendizaje.

Utilizar otras técnicas que no sean encuestas para identificar la influencia de los factores personales en el rendimiento académico del idioma chino.

## **Referencias**

Bajaña Quinteros, D. R. (2015). *Trastornos de aprendizaje y su influencia en la adquisición del idioma inglés* (Tesis de licenciatura, Universidad Casa

- Grande). Recuperada de: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/592>
- Benito, P. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. (Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7779/1/TFG-G%20885.pdf>
- China overtakes Japan as world's second-biggest economy. (14 de febrero de 2013). *BBC News*. Recuperado de <http://www.bbc.com/news/business-12427321>
- Dai, C. M. (2008). *Fei han yu huan jing zhong ge ti yi su yu han yu xue xi cha yi [Relación entre los factores personales y los diferentes resultados mientras se estudia chino en un entorno de idioma diferente al chino]*. (Tesis de maestría, Shandong University). Recuperada de: [http://www.wanfangdata.com.cn/details/detail.do?\\_type=degree&id=Y1351466](http://www.wanfangdata.com.cn/details/detail.do?_type=degree&id=Y1351466)
- Diez, V. Á. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, (5), 251-256. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed). México: Mc Graw Hill.
- Jing wai han yu xue xi zhe chao yi yi ren [ La cifra que los extranjeros que estudian chino ha alcanzado 100,000,000.] (19 de junio de 2016). *The China Press*. Recuperado de <http://ny.uschinapress.com/spotlight/2016/06-19/97126.html>.
- Li, Q. (2010). Guan yu “han yu nan xue”wen ti de si kao [Una reflexión sobre “el chino esta difícil a estudiar”.] *Yu yan jiao xue yu yan jiu*, (2), 31-38

- Li, X.J. (2015). Qian xi ji yu han zang yu xi yu yin ou yu xi de qu bie xue xi ying yu yu fa [Estudio comparativo de la gramática del inglés basado en las diferencias entre idiomas tibetanos e indoeuropeos]. *Xian dai zhi ye jiao yu*, (2), 74-76. Recuperado en: <http://www.cqvip.com/read/read.aspx?id=665292967>
- Lu, J.S. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32). 45-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4337/433747602004/>
- Marins de Andrade, P.R. (2010). “Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños”, en *Porta Linguarum*, 14: 141-160. Recuperada de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31958/1/MarinsdeAndrade.pdf>
- Mo, Z.F. (2012), *Ying xiang taiguo zhong xue sheng han yu xue xi cheng ji de yin su fen fen xi— yi Joseph Upatham School chu er A ban xue sheng wei li* [Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento académico en el aprendizaje de idioma chino en estudiantes tailandeses de secundaria. Un caso de estudio de los de la escuela Joseph Upatham] (Disertación doctoral, Yunnan University). Recuperada de: <http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10673-1012419742.htm>
- Ormeño, V., & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3057/305742130004.pdf>
- Rozas, E. (2014). *Motivación y ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera: análisis comparativo entre el aula bilingüe y el aula tradicional en alumnos de 6º de primaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Oviedo). Recuperada de: [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28542/6/TFM\\_EvaRozasGonzalez.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28542/6/TFM_EvaRozasGonzalez.pdf)

- Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 2(3), 98–103. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Silva, M. T. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlingüística*, (16), 1029-1039. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514922>
- Uribe, D., Gutiérrez, J., & Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (10), 85-100. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31782/1/Uribe.pdf>
- Yi, Y. F. (2014). *Taiguo zhong xue sheng han yu xue xi ge ti yin su cha yi yan jiu: yi mangu di que bu fen zhong xue wei li [Estudio sobre los factores individuales que influyen en el aprendizaje del idioma chino en estudiantes tailandeses de secundaria. Muestra de algunas escuelas secundarias en Bangkok]*. (Tesis de maestría, Xi'an International Studies University). Recuperada de: [http://www.wanfangdata.com.cn/details/detail.do?\\_type=degree&id=D712323](http://www.wanfangdata.com.cn/details/detail.do?_type=degree&id=D712323)
- Zhu, X. Q. (2012). Fei ying yu zhuan ye da yi xin sheng de ying yu xue xi xin nian yan jiu [Las creencias sobre el aprendizaje de idiomas diferentes al inglés en estudiantes del primer año de universidad]. *Guangdong wai yu wai mao da xue xue bao*, 23(1), 105-112.

# **DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO DE PRIMARIA Y LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES**

**JUAN CARLOS MARTÍNEZ ESTRADA**  
Universidad Pedagógica Veracruzana

*La inteligencia emocional comienza a desarrollarse en los primeros años. Todos los intercambios sociales que los niños tienen con sus padres, maestros y entre ellos, llevan mensajes emocionales.*

*Daniel Goleman*

## **Introducción**

En los últimos años las emociones se han puesto de moda y existe un mayor interés por conocer todo lo relacionado al mundo de los sentimientos. En el ámbito educativo, es importante conocer el desarrollo emocional de los alumnos, ya que está relacionado con el comportamiento y personalidad de los mismos, lo cual influye de manera directa e indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los educandos van obteniendo a lo largo de su trayecto escolar.

Desde temprana edad los niños comienzan a ser receptores de conocimientos, aprenden a caminar, a comer, a decir las primeras palabras y es ahí cuando inician sus primeras acciones y enfrentamientos a situaciones donde están involucradas actitudes, sentimientos y emociones que aún el infante no distingue si es bueno o malo, él simplemente reacciona por imitación de los

adultos. Quiere decir que el primer contexto en donde el niño comienza a crecer y a desarrollar su forma de ser, es en el hogar, donde sus principales ejemplos, guías y generadores de ciertos aprendizajes, es la familia. Son los padres quienes establecen cierto apego afectivo a los hijos y los primeros que fomentan en los niños confianza en sí mismos, valores y de cierta forma van desarrollando la inteligencia emocional.

Si bien, la infancia es la etapa en donde se producen los primeros cambios importantes en el ser humano, ya que es la fase en donde el niño es el receptor de todas aquellas actitudes tanto buenas y malas, donde comienza a integrarse en diferentes contextos sociales.

Otro contexto importante después del hogar, es la escuela, aquí comienza la formación académica del niño de manera metódica, formal, estratégica y desarrolla habilidades cognitivas, intelectuales, psicomotoras, en sí, comienza a ser un individuo inteligente, capaz de desarrollar y fortalecer muchas capacidades interrelacionadas, como las inteligencias múltiples.

Las escuelas siempre se han interesado por el aprendizaje de los alumnos, todo lo relacionado con lo cognitivo y han dejado de lado la parte afectiva y emocional de los educandos, sin tomar en cuenta que el comportamiento y personalidad del niño es muy influyente para su propio aprendizaje, ya que entran en juego las emociones, la confianza en sí mismos, expresiones, las relaciones sociales y afectivas con otras personas y la manera en la que aprenden a comprender los sentimientos de los demás, todas estas capacidades básicas que son importantes en el desarrollo y crecimiento de los niños pertenece a una inteligencia más, que ha sido descuidada en las aulas y tomada con menos importancia que las inteligencias múltiples, se trata de “la inteligencia emocional”.

Por ello el analizar, conocer y enfatizar sobre los procesos emocionales de los niños de primaria es importante porque de esa manera los docentes pueden trabajar y manipular el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos, apoyando su formación integral y expresión de sentimientos y emociones, haciendo de esto una tarea más en el ámbito educativo que los maestros

deben atender en las aulas. El propósito de esta ponencia es dar a conocer que el desarrollo emocional del niño de primaria y la expresión de las emociones es importante para su formación como individuo en la sociedad, esto se presenta mediante conceptos importantes como “inteligencia emocional” e “identidad de la persona”, así como también las habilidades de autoconocimiento que desarrollan dicha inteligencia y los factores que influyen en ella, y hacer una relación entre la capacidad de resolución de problemas y el desarrollo de la inteligencia emocional en el niño.

### **La inteligencia emocional como formadora de la identidad personal**

Desde siglos pasados pero principalmente en el siglo XXI, la sociedad ha perseguido un ideal de ser humano, un ser humano inteligente. Las escuelas tradicionalistas consideran que un niño es inteligente cuando posee competencias lingüísticas-comunicativas y competencias matemáticas. Un niño inteligente es aquel que obtiene en los test un IQ (cociente intelectual) elevado.

Actualmente este pensamiento ha entrado en discusión, ya que se ha demostrado que los profesionistas con más éxito no son precisamente los más inteligentes, es decir la inteligencia no garantiza el éxito en la vida cotidiana, entonces, ¿la educación está en un error? Se busca preparar a los jóvenes para la vida laboral, para la vida productiva, económica y a su vez formar un ser integral, con valores, con un sentido de pertenencia e identidad, pero ¿cómo lograrlo? cuando lo ético y las emociones no tienen cabida en las escuelas, cuando los docentes no tienen tiempo, pero sobre todo no saben cómo enseñar a identificar las emociones y sobre todo saber expresarlas.

“El término “inteligencia emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire” (SHAPIRO, 1997: pág. 8)

Afirmaron que las cualidades emocionales que tenían importancia para conseguir éxito eran:

La empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la

capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, la constancia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto y que estas capacidades son más importantes que la capacidad intelectual.<sup>4</sup>

El desarrollo de la inteligencia emocional favorece la construcción de una identidad y garantiza no solamente el éxito académico, sino el éxito social y hasta económico.

Goleman (1996) informa que Salovey organiza las inteligencias de Gardner en cinco competencias emocionales principales:

El conocimiento de las propias emociones: las personas que tienen un mayor conocimiento de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas.

La capacidad de controlar las emociones: la conciencia de uno mismo es una habilidad básica, que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

La capacidad de motivarse a uno mismo: si somos capaces de sumergirnos en un estado de flujo estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida.

El reconocimiento de las emociones ajenas: la empatía es otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, y constituye una habilidad fundamental.

El control de las relaciones: el arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

Goleman (1996) menciona que la inteligencia emocional se pone de manifiesto también en la conducta de las personas, como una fuerte ética cultural de trabajo que se traduce en una mayor motivación, celo y perseverancia, un auténtico acicate emocional; la perseverancia depende fundamentalmente de

---

<sup>4</sup> Citado por Shapiro, 1997: pág. 8

factores emocionales, como el entusiasmo y la tenacidad frente a todo tipo de contratiempos.

### **Habilidades de autoconocimiento para el desarrollo de la inteligencia emocional**

La inteligencia emocional se relaciona con el proceso de enseñanza - aprendizaje que se realiza dentro de un contexto escolar, donde los educandos se enfrentan a situaciones problemáticas y su actuar ante tales problemas debe ser regulado por sus emociones. Los docentes al igual que los alumnos, deben poner en práctica su inteligencia emocional para poder crear ambientes armónicos de trabajo.

Fernández y Pacheco (2005: pág. 63-93) citan a Mayer y Salovey (1997), los cuales proponen un modelo de cuatro habilidades básicas emocionales para que los alumnos y docente puedan poner en práctica dentro y fuera del aula de clases.

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (MAYER & SALOVEY, 1997).

Cada una, a su vez tiene ciertas características, las cuales se describen a continuación:

***La percepción emocional*** es la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y los de las personas que te rodean, esto se relaciona con la empatía. Lo cual implica prestar atención a todas las señales que se hagan presentes en los demás, como las expresiones faciales, corporales, etc, para que el individuo identifique las emociones y reflexione las acciones de los otros, con ello pueda dar una ayuda honesta y sincera. Dentro de un aula de clases, los alumnos tienen que ser capaces de reconocer el estado emocional de sus compañeros y maestros, muchas veces algunos de ellos preguntan: ¿te pasa

algo? ¿Estás bien?, esto quiere decir, que son capaces de percibir las emociones de los otros y tener empatía por sus problemas o angustias.

**La facilitación o asimilación emocional**, esta habilidad se basa en cómo las emociones nos ayudan a la toma de decisiones, es decir, las emociones positivas (alegría) nos ayudan para tomar una mejor elección, las emociones negativas (tristeza) nos imposibilitan una decisión correcta o adecuada, porque no se razona y asimila la información que se recibe. Se necesita cierto estado de ánimo para realizar alguna actividad específica, por ejemplo, los niños si están tristes dentro del aula de clases no tienen los ánimos para convivir con sus compañeros y/o se alejan de todos.

**La comprensión emocional**, implica reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Requiere de un proceso de introspección para conocer las causas que generan el estado de ánimo y las consecuencias de las acciones. También, sirve para interpretar el significado de las emociones generadas en una situación específica. Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una situación difícil fuera del contexto escolar y así poder ofrecer apoyo, es decir, tienen empatía, El profesor, hace uso de esta habilidad para detectar el porqué de la actitud de un alumno, para saber cómo actúan unos frente a otros, cómo formar equipos de trabajo, etc.

**La regulación emocional** es la habilidad más compleja, porque se requiere estar abierto a los sentimientos negativos y positivos, reflexionar y actuar en función de la información positiva. Regula habilidades propias y ajenas, descartando las negativas e intensificando las positivas. Abarca los mundos intrapersonales e interpersonales. Es decir, cada persona es capaz de controlar sus emociones para actuar lo mejor posible ante problemas o situaciones, por ejemplo: al presentar un examen, hacer ejercicio, problemas con compañeros, etc.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> ISSN 0213-8464 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), (2005), 63-93

## **Factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional**

Goleman (1996) afirma que:

Los niños son capaces de captar los estados de ánimo de los adultos, y el coste emocional de la falta de sintonización en la infancia puede ser alto. La psicología evolutiva ha descubierto que los bebés son capaces de experimentar un tipo de angustia empática antes incluso de llegar a ser plenamente conscientes de su existencia separada. (Pág. 47)

Los docentes deben de conocer que todo ambiente, relación y trato influye en la actitud y personalidad del alumno, el maestro es un espejo emocional en niños de Primaria, la educación tiene que estar basada en sus emociones. El ser humano debe aprender a dominar las emociones y transmitir las para que la gente que nos rodea aprenda a controlar sus emociones. Está comprobado que enseñar emociones reduce conductas delictivas, comportamientos antisociales y adicciones en los educandos y propicia un mejor rendimiento académico.

Los cinco factores de la inteligencia emocional:

**Autoconciencia:** Habilidad para conocer y entender tus propios cambios de humor, emociones e impulsos, y su efecto en los demás. \*Autoconfianza, autoevaluación realista.

**Autocontrol:** Habilidad para controlar o reorientar impulsos o estados de ánimo perjudiciales. Tendencia a pensar antes de actuar y reservarse los juicios. Confianza en la propia integridad, disposición al cambio.

**Motivación:** Pasión por lo que se realice, propensión a buscar metas, gran impulso para lograr objetivos, optimismo y compromiso, incluso ante el fracaso.

**Empatía:** Habilidad para entender las emociones de los demás. Capacidad para tratar a la gente según sus reacciones emocionales.

**Habilidades sociales:** Habilidad para tratar relaciones y crear redes. Habilidad para encontrar una base común y crear relaciones. \*Eficacia ante los cambios, capacidad persuasiva, experiencia en crear y dirigir.

Poseer una inteligencia emocional significa conocer las propias emociones y sobre todo ser capaz de verbalizarlas, algunas emociones son más fáciles de expresar por ejemplo, la felicidad y el enojo, en cambio la vergüenza es una emoción difícil de expresar. Es realmente importante saber regular las emociones para alcanzar el éxito en la vida cotidiana.

### **Relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional del niño y la capacidad para la resolución de problemas**

La inteligencia emocional se considerada como la habilidad esencial de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada, la capacidad para identificarlos y comprenderlos adecuadamente y la habilidad para mantener y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.

Esta habilidad para manejar emociones de forma apropiada se puede y debe desarrollar desde los primeros años de vida ya que, un niño amado, acariciado y valorado será un niño con confianza en sí mismo, un niño seguro. La educación no solo toma en cuenta los aspectos intelectuales y el rendimiento escolar, actualmente se está poniendo énfasis al desarrollo de habilidades emocionales y la autoestima, es decir la educación de los sentimientos, la valoración de sí mismos.

Las personas con inteligencia emocional:

Aprenden a identificar sus propias emociones.

Manejan sus reacciones emocionales identificando maneras adecuadas de expresarlas.

Desarrollan una aceptación incondicional de sí mismos y de los demás.

Desarrollan el autocontrol y la empatía: ponerse en el lugar del otro.

Desde pequeños aprenden que existen distintos tipos de situaciones y que cada una les exigirá unas u otras respuestas: La resolución de problemas.

La resolución de problemas es una habilidad primordial que los niños deberían empezar a aprender cuanto antes en la casa y la escuela. En algún momento, los niños empiezan muy pronto a enfrentarse a diversos tipos de problemas y, si no les enseñamos a solucionarlos por su cuenta con eficacia, terminarán aprendiendo a través de la inseguridad y el temor que implica tomar una decisión.

Aprender a resolver problemas y conflictos es también una forma de educar a los niños en la toma de decisiones asertivas. Enseñar a los educandos a tomar decisiones saludables es otra de las tareas importantes que los padres deben hacer con sus hijos. Cuando los niños desarrollan habilidades para resolver problemas aprenden también que puedan confiar en su capacidad para tomar buenas decisiones por sí mismos.

El hecho que los niños desarrollen la capacidad de resolución de problemas de manera precisa, es que en ellos se estimule desde temprana edad las habilidades sobre una inteligencia emocional, esta permitirá formar individuos capaces de tomar decisiones con mayor seguridad, demostrando una autoestima totalmente elevada. Es importante enseñar al niño a distinguir en él y en los que le rodean sentimientos de forma apropiada a tal modo de que logren una empatía con cada una de las personas con las que se relaciona.

Para ello los docentes que trabajan con alumnos en nivel primaria, una de sus tareas es estimular y fortalecer la inteligencia emocional de los niños, ya que en muchas situaciones deben de tomar decisiones individuales o en conjunto que repercutirán en su trabajo cotidiano y en las relaciones intrapersonales y es necesario que ante esto controlen sus emociones y sentimientos para poder llegar a tomar decisiones que resuelvan sus problemas y que su resolución se lleve a cabo de la mejor manera. Así mismo, fuera de la escuela los alumnos sigan fortaleciendo y llevando a cabo la habilidad de resolver problemas de manera reflexiva y pensante.

Es por ello que existe una estrecha relación entre estas dos cuestiones, la capacidad de una resolución de problemas de manera correcta sin que el niño se cierre a diferentes posibilidades, no se puede dar sin que él se sienta seguro

de sí mismo, sólo desarrollando las habilidades antes mencionadas sobre la inteligencia emocional los niños serán capaces de tomar decisiones mediante un proceso de análisis y reflexión.

Como se menciona al inicio, es muy importante el desarrollo emocional de los niños, sobre todo en el nivel de educación primaria, para que los alumnos sepan expresar sus emociones, con ello formar un ser humano integral y exitoso. Además, es la etapa que va desde los 6-12 años de edad donde el niño comienza a desarrollar competencias, habilidades, actitudes y valores. Aprende a expresarse y a descubrir emociones y sentimientos a través de diferentes experiencias.

Un profesional exitoso no es precisamente el más inteligente, son los que saben identificar sus emociones, motivan y comprenden a las personas. La inteligencia emocional de Salovey y Mayer ha cobrado gran importancia en la actualidad y se vuelve indispensable ejercitar y practicar las capacidades emocionales para obtener un éxito académico, social y económico.

Es importante el uso de ciertas habilidades para desarrollar la inteligencia emocional de los niños, como lo menciona el modelo de Mayer y Salovey (1997). Estos autores, hacen una clasificación de cuatro habilidades básicas las cuales pueden ser utilizadas por los alumnos y los docentes, para que dentro de un contexto escolar, los maestros puedan crear ambientes de enseñanza - aprendizajes armónicos y los estudiantes puedan convivir felizmente.

La relación entre estos dos temas tan controversiales es tan estrecha una con la otra, un buen desarrollo de la inteligencia emocional en los niños permite que adquieran y mejoren múltiples habilidades como el reconocimiento y apreciación de los sentimientos y emociones que se manifiestan en ellos mismos y los demás. Al forjarse niños seguros y decisivos, logran la capacidad de enfrentar y solucionar problemas de la vida cotidiana sin miedo a tomar decisiones para su beneficio en los diferentes contextos que día a día conviven.

Es una suerte que la inteligencia emocional puede aprenderse. El proceso no es fácil, requiere tiempo y sobre todo compromiso. Pero los beneficios que resultan de tener una inteligencia emocional bien desarrollada para individuo hacen que valga la pena el esfuerzo.

“Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad.” *Daniel Goleman*

### **Bibliografía**

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., & EXTREMERA PACHECO, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de MAyer y Salovey. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. En (págs. 63-93). Málaga: ISSN 0213-8464.

GARDNER, H. (1983): Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.

SHAPIRO, L. E. (1997): La inteligencia emocional en niños. Madrid, Javier Vergara.

GOLEMAN, D. (1996): Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós.

### **Referencias**

(s.f.). Recuperado el 04 de 03 de 2017, de Eresmamá:  
<https://eresmama.com/enseñar-los-ninos-habilidades-resolucion-problemas/>

(s.f.). Recuperado el 04 de 03 de 2017, de Cosas de la infancia:  
<http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-inte05.htm>

# **ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS MÚLTIPLES EN PRIMER GRADO DE SECUNDARIA**

**ARELI BETSABE BALBOA TREVIÑO  
NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ**  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

## **Planteamiento del problema**

La comprensión de múltiples textos -intertextual- es una de las principales fuentes de aprendizaje; está relacionada con otra serie de habilidades de aprendizaje como el pensamiento crítico y el desarrollo de las capacidades argumentativas (Rouet, 2006). Asimismo, podemos observar que ésta se encuentra de manera implícita en los planes y programas de estudios de la educación básica (SEP, 2011). No obstante, los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales demuestran que alrededor de la mitad de la población escolarizada presenta un nivel de comprensión lectora insuficiente.

En la prueba PLANEA realizada en el 2015, se identifica que únicamente el 6.1% de los estudiantes que cursan el tercer grado de secundaria en México, logran identificar secuencias argumentativas y valoran sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate. Por otra parte, en la prueba PISA se identificó en los criterios de desempeño que los niveles 5 y 6 hacen referencia a la comprensión de múltiples textos; los datos arrojados en la prueba aplicada en el 2012 muestran que en el nivel 5 sólo el 0.3% de jóvenes

son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que se deben inferir y evaluar críticamente las fuentes de consulta, etc. En el nivel 6 se muestra que los estudiantes no logran realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes con detalle y precisión de uno o más textos, tampoco integrar información de diversas fuentes y evaluarlas de manera crítica los textos, etc.

Acorde a lo expuesto, una de las principales necesidades es la enseñanza de estrategias y/o habilidades para la formación de lectores competentes de múltiples documentos, coherentes a los estándares de los planes y programas de estudio.

Por su parte, desde el ámbito de la investigación, es necesario la implementación y evaluación de intervenciones que permitan no solo aportar evidencia empírica, sino que los estudios cumplan con validez ecológica. Por otro lado, los estudios demuestran que se han centrado principalmente en nivel superior y en menor medida en educación básica como el caso de secundaria. En el contexto mexicano existe escasos estudios de intervenciones orientadas a la enseñanza del conocimiento de la fuente para evaluar tanto la fiabilidad de la fuente y la confiabilidad del contenido y cómo de forma conjunta (vínculos fuente-contenido) permiten comprender múltiples textos. En otras palabras, es necesario realizar y evaluar intervenciones que promuevan el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes representarse no sólo la fuente ¿quién dice qué? y ¿cómo lo dice?, para formar una opinión fundamentada, ante temas contradictorios.

Por lo tanto el objetivo de la investigación es analizar la efectividad de una intervención orientada a la enseñanza explícita de estrategias de evaluación de la fuente en los textos científico/divulgativos, para el desarrollo de la competencia de comprensión lectora de múltiples textos de los estudiantes de primer grado de educación secundaria.

## **Marco teórico**

Desde la perspectiva cognitiva y/o psicolingüística de la comprensión del texto y el discurso, existen un conjunto de teorías que nos explican los procesos psicológicos que lleva a cabo el lector para *construir el significado o aprender* a partir de una o múltiples textos (Cuetos, 2008; Perfetti, 2010; Rouet y Britt, 2011). El propósito del presente apartado es explicar los procesos psicológicos descritos por dichos modelos, así como la interrelación entre ellos.

Los procesos de construcción de conocimiento (significado) del texto se explican a través del modelo de construcción e integración planteado por Kintsch y colaboradores. Cuetos (2008), retoma el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), donde se establecen tres niveles de comprensión lectora:

El primer nivel “representación superficial o texto superficie” implica una comprensión literal del propio texto, es decir, el individuo no hace ninguna reflexión ni relación de lo que está leyendo. Por lo tanto se considera que en este nivel solo interviene el proceso sintáctico, puesto que el lector únicamente lee decodifica las diferentes palabras que constituyen las oraciones, recordando las preposiciones por lo que la información obtenida en este nivel tiene poca duración.

En el segundo nivel “texto base” el lector rescata las ideas principales del texto, las cuales las logra recordar por un periodo largo. En este nivel se involucran tanto el proceso sintáctico puesto que el lector extrae las proposiciones de la lectura. De manera que este proceso se da mediante el solapamiento o la repetición y el procesamiento de ciclos que es la acción de unir cada una de las oraciones del texto (coherencia).

Y el tercer nivel “modelo de situación” es el más complejo, interviene el proceso sintáctico y semántico a un nivel mayor, dado que constituye un vínculo a partir de las ideas del texto, las inferencias que realiza el lector y los conocimientos que posee, son aspectos relevantes para la formación del modelo, lo cual permite al individuo modificar los conocimientos existentes y adquirir nuevos por periodo indefinido.

La comprensión intertextual es uno de los principales desafíos de los estudiantes pues implica construir una representación mental a partir de un conjunto de textos, los cuales pueden presentar a nivel semántico ya sea información complementaria o información contradictoria acerca de un determinado tema. Esto supone que el lector debe desarrollar un conjunto de habilidades que le permita no solo comprender el contenido de la fuente (decodificación, texto base y modelo situacional) o el texto sino evaluar la propia fuente (Vega, Bañales y Reyna, 2013; Rouet y Britt, 2011).

Los procesos cognitivos implicados en la comprensión intertextual, se explican en el Modelo de documentos propuesto por Rouet y Britt (2011). Desde este modelo se asume que la comprensión de múltiples textos implica una de las principales fuentes para el aprendizaje disciplinar, lo que conlleva a las de prácticas de lecturas intertextuales donde el lector debe de desarrollar habilidades para buscar, evaluar y utilizar diferentes fuentes de información para construir significados coherentes y dominio en el tema que desea.

De modo que para lograr esto es necesario cuestionarse cuál es la fiabilidad de donde proviene la fuente, el grado de credibilidad, quién lo dice, por qué lo dice, entre otras, con el fin que el aprendizaje adquirido a través de los textos sea de calidad. Rouet y Britt (2011), (citado por Vega, Bañales y Reyna, 2013) nos menciona tres estrategias para evaluar las fuentes, las cuales considero importantes: corroboración (comparar la información importante en diferentes documentos), evaluación de fuente (tipo de fuente, autor, fecha de publicación) y contextualización (tiempo-espacio).

Finalmente, este modelo de comprensión de múltiples textos se puede realizar transversalidad con las otras áreas del conocimiento (asignaturas). Bazerman, Bethel, Fouquette y Garufis (2016) presentan una serie de investigaciones que permiten comprender cómo se desarrolla la escritura desde las diferentes disciplinas del conocimiento en los distintos niveles educativos.

A pesar que estas investigaciones abordan el aspecto escrito, se pueden rescatar de ellas algunos aspectos, tal como la indagación de fuentes primarias y secundarias, como se muestra en la investigación realizada por Kathleen

McCarthy Young y GaeaLeinhardt (1998), (citado por Bazerman, Bethel, Fouquette y Garufis (2016), ellos trabajaron con estudiantes de Historia donde utilizaban las fuentes primarias y secundarias con el fin de comprender la historia como un conocimiento construido e interpretado a partir de la intertextualidad. Las prácticas utilizadas en este estudio demuestran que contribuyen al desarrollo de habilidades complejas de escritura. Sin embargo los autores argumentan que son escasas las oportunidades de escribir en clase, los estudiantes deben esforzarse por escribir sus posturas y explicaciones sin la ayuda de modelos o supervisión.

Este tipo de prácticas permiten el desarrollo de la lectura así como adquirir mayor conocimiento, puesto que es necesario que el estudiante realice una intertextualidad entre los textos consultados, poniendo en acción diversos modelos tal como el modelo transformar el conocimiento.

## **Método**

### ***Diseño***

El objetivo de la investigación es probar la efectividad de una intervención en enseñanza de estrategias para favorecer la comprensión de múltiples textos expositivo/científicos. El diseño metodológico es de tipo cuasi experimental, solo potest, con grupo experimental y control. Dado que, “es una derivación de los estudios experimentales, en los cuales la asignación de los participantes no es aleatoria aunque el factor de exposición es manipulado por el investigador” (Segura, 2003, p.1).

### ***Hipótesis***

La intervención diseñada basada en el aprendizaje de evaluación de la fuentes, tiene un impacto positivo en la comprensión de múltiples fuentes contradictorias por parte de los estudiante del grupo experimental, a diferencia de los estudiantes del grupo control.

### **Participantes**

Para efectos de la investigación, se realizará la intervención con alumnos de primer grado de secundaria (modalidad general y de tipo pública), perteneciente a una zona rural del municipio de Victoria Tamaulipas. Siendo 1° “B” como grupo experimental, el cual está conformado por 25 alumnos (9 mujeres y 16 hombres) que oscilan entre 11 y 12 años de edad. Y los grupos 1° “A” y 1° “C” como control, los cuales están integrados por 24 (9 mujeres y 15 hombres) y 24 alumnos (10 mujeres y 13 hombres) respectivamente.

### **Instrumentos**

Para la evaluación del efecto de la intervención se diseñaron un conjunto de medidas.

Test de habilidad lectora Prolec-SE. Test para la detección de las dificultades en la lectura de los alumnos de 1° a 3° de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), obteniendo información sobre tres procesos básicos de la lectura: los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, valorando el nivel de habilidad lectora (bajo, medio o alto).

Test de conocimientos previos. Test de verificación de sentencias que mide un conocimiento previo básico del tema “los efectos positivos y negativos del consumo de alimentos transgénicos”

Test de aprendizaje superficial. Test de verificación de sentencias que mide nivel de comprensión intratextual de cada una de las fuentes del tema “los efectos positivos y negativos del consumo de alimentos transgénicos”.

Prueba de transferencia: Pregunta abierta donde se le solicita la construcción de una opinión, a través de la cual se pretende medir un conocimiento integrado o proveniente de las múltiples fuentes.

Escala de evaluación de la fuente: a través de una escala likert, permite medir el nivel de confiabilidad de la fuente.

## **Materiales**

El diseño de materiales consistió en primer lugar, en la delimitación de cuatro temas polémicos de interés para los alumnos, que les permitieran tomar una postura a favor o en contra. Una vez delimitados, se seleccionaron y evaluaron un conjunto de textos provenientes de diferente nivel de confiabilidad de la fuente, de los cuales se eligieron cuatro textos científicos/divulgativos (dos de fuentes confiables y dos de fuentes no confiables) por cada tema.

En segundo lugar, se procedió al análisis de lecturabilidad y a su adaptación acorde al nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Cabe destacar que los textos guardan relaciones intertextuales de carácter contradictorio acerca de un mismo tema (véase tabla 1).

Se diseñó la pauta de evaluación para valorar la fiabilidad de cada uno de los textos, así como las preguntas que deberán de responder los estudiantes después de leer los textos adoptando una postura y justificando su respuesta.

Tabla 1

Características de los materiales utilizados en la intervención

<b>Tema</b>	<b>Fuente</b>	<b>Tipo de fuente</b>	<b>No. de palabras</b>	<b>Índice de lecturabilidad</b>	
<b>1 Efectos de los videojuegos</b>	Confiable (Positivo)	Los videojuegos: ventajas y perjuicios para los niños	Revista de difusión	151	47.77
	Confiable (Negativo)	El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes	Revista de difusión	164	47.98
	Menos confiable (Positivo)	3 Efectos positivos de los videojuegos en los niños.	Blog	183	54.06

	Menos confiable (Negativo)	Los videojuegos violentos y las consecuencias en los niños.	Blog para padres	149	50.29
	Confiable (Positivo)	Consumo de comida rápida y obesidad, el poder de la buena alimentación en la salud.	Revista de difusión	162	52.08
<b>2 Efectos de la comida chatarra</b>	Confiable (Negativo)	¿Y qué fue del gordito feliz?	Revista de divulgación	176	58.30
	Menos confiable (Positivo)	Ventajas y desventajas de la "comida rápida"	Periódico	165	54.94
	Menos confiable (Negativo)	Los peligros de la comida chatarra en los niños.	Revista de divulgación	231	50.65
<b>3 Efectos de los teléfonos celulares</b>	Confiable (Positivo)	¿Los teléfonos celulares causan cáncer?	Página de divulgación	104	52.40
	Confiable (Negativo)	Efectos de la Radiación Electromagnética sobre la Salud.	Revista de difusión	131	43.39
	Menos confiable (Positivo)	Teléfonos celulares	Blog	135	56.28
	Menos confiable (Negativo)	Aquí está la razón del por qué no se debe llevar teléfono celular en el bolsillo...	Sitio web de entretenimiento	145	57.67
<b>4 Efectos de las redes sociales</b>	Confiable (Positivo)	Las redes sociales influyen en el comportamiento	Revista de difusión	182	62.60

de los universitarios				
Confiable (Negativo)	Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos.	Revista de difusión	181	48.23
Menos confiable (Positivo)	5 aspectos positivos de las Redes Sociales	Blog	123	57.27
Menos confiable (Negativo)	“Uso excesivo de las redes sociales”	Blog	94	58.56

## **Procedimiento**

Para efectos de la realización de la investigación, en primer lugar, se aplicó el test de habilidades lectoras Prolec-SE en el grupo experimental y control. Posteriormente, la intervención adopta como diseño instruccional la enseñanza explícita, la cual consiste en tres fases: modelamientos, práctica guiada y práctica independiente.

De esta forma, se destinaron dos horas a la semana durante cuatro semanas para llevar a cabo la intervención en los grupos. Donde en primer momento, en el grupo experimental se les proyectó un video referente a la evaluación de la fuente, explicando cada uno de los criterios que se deben considerar al momento de consultar una fuente de información, validando si ésta es confiable o no y realizando un ejercicio grupal. En un segundo momento se abordó el primer tema “Los efectos de los videojuegos”, los estudiantes evaluaban primeramente la fiabilidad cada una de las fuentes (textos) con ayuda de la pauta de evaluación y posteriormente respondían la pregunta. Siguiendo el mismo procedimiento para el resto de los temas.

Por otra parte, en los grupos control, solamente se les solicitaba realizar los ejercicios pero sin una instrucción guiada y sin evaluar la fiabilidad de la fuente con ayuda de la pauta.

### **Análisis de resultados**

Se prevé el uso de análisis de los datos a través de estadísticos descriptivos y comparación de medias intra e inter grupos, así como calcular el tamaño del efecto, mediante el uso del paquete estadístico SPSS.

### **Referencias**

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., &Garufis, J. (2016). Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de Escritura a través del Curruculum. En Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia. (Cap. 4 pp. 96-123). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. España: Wolters kluwer.
- Goldman, S. R. &Bisanz, G. (2002). Toward a functional analysis of scientific genres. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), The psychology of science text comprehension. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Pp. 19–50.
- INEE. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria Lenguaje y comunicación Matemáticas. México D.F. [http://www.educacionbc.edu.mx/plat\\_google/mosaicos/calidadeducativa/resultadosPlanea.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/plat_google/mosaicos/calidadeducativa/resultadosPlanea.pdf)
- INEE (2016). México en PISA 2015. 1a. edición. México: INEE.
- OCDE. (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2015 – Resultados. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. En M. G., McKeown & L. Kucan (eds) *Bringing reading research to life*. New York: The Guilford Press, pp. 291-303.
- Rouet, Jean-Francois (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rouet, J. & Britt, M. (2011). "Relevance processes in multiple document comprehension", en M. T. Mccrudden, J. Magliano y G. Schraw (coords.) *Text relevance and learning from text*, Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Segura A. (2003). Diseños Cuasiexperimentales. Facultad Nacional de Salud Pública. Universidad de Antioquia.
- SEP. (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. México D.F.
- SEP. (2011). Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro Educación Básica Secundaria Español. México. D.F.
- Vega López, N. A., Bañales Faz, G., & Reyna Valladares, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(57), 461-481.

## **MODELO PARA LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES**

**KARLA FABIOLA BENAVIDES GARCÍA**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

### **Modelo para la capacitación de docentes**

En educación básica en el nivel de primaria la práctica educativa es una realidad latente porque a través de ella se hacen presentes los procesos formativos de enseñanza y de aprendizaje por los agentes educativos que la integran. De ahí surge la importancia de identificar los elementos que se encuentran en ellos, así como también en los espacios escolares que lo conforman para conocer de forma clara lo que se realiza día con día, por lo tanto, esto favorecerá a la comprensión de las intervenciones pedagógicas y las problemáticas que se presentan en el aula, la escuela y a su vez son el reflejo de la sociedad actual.

Por tal motivo, se retoman las categorías encontradas: La primera es el **apoyo al proceso educativo** que se le definió a las ayudas que se les brinda a los alumnos, es decir, son todas las acciones encaminadas a guiar al estudiante para que realice de forma correcta las actividades escolares, a través del monitoreo constante al momento de trabajar.

Otra categoría fue la **contextualización del contenido**, la cual se manifestó por hacer inmediato el contexto del alumno como medio para alcanzar aprendizajes de los contenidos disciplinares. Su finalidad era propiciar ambientes alfabetizadores para contribuir al uso y dominio del lenguaje oral y escrito.

La tercera categoría fue la **relación del sujeto con el conocimiento**, en ella se pretende vincular la realidad de los estudiantes con el significado de su vida cotidiana a través del uso del lenguaje, por medio de la relación que se establece entre la grafía y la palabra completa, sin olvidar utilizarlos en distintas situaciones escolares.

**La motivación** fue la última categoría que abarca los elementos que ayudan al docente a mantener el interés por parte de los alumnos en las actividades académicas que se realizan dentro del aula, se caracteriza por reforzar los procesos educativos que viven a diario los estudiantes para consolidar aprendizajes, consiste en proporcionar seguridad personal para desenvolverse sin temor ante sus compañeros de grupo, propiciando con ello una mejor participación personal y grupal.

Todas las categorías mencionadas en la investigación propiciaron la creación de un modelo para la capacitación de docentes para fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes de primero y segundo grados de educación primaria, de tal manera que la finalidad de este apartado será proponer acciones que den pauta a reflexionar lo que acontece con los agentes educativos y con las intervenciones pedagógicas que se realizan, es decir, hacer evidente las prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de aprendizajes de vida en los alumnos.

Porque parte de

los problemas de la educación sólo se resolverán cuando los planificadores de políticas de intervención bien informados tomen decisiones apropiadas. Los investigadores pueden aportar conocimientos para orientar esas decisiones, pero no pueden tomarlas. La mejor manera de promocionar la investigación sobre la enseñanza radica en destacar lo que ésta puede hacer: generar conocimiento. (Wittrock, 1989, p. 143).

Es el docente el primer responsable de conocer y reconocer su actuar profesional esto le ayudará a realizar un análisis y autoreflexión de las prácticas de enseñanza que realiza en los distintos procesos educativos implementados

en el aula, pero también le ofrecerá la oportunidad de identificar aquellos elementos que requiere modificar para alcanzar un cambio en su intervención pedagógica en beneficio de los alumnos que se encuentran a su cargo.

La reflexión de la práctica de enseñanza serán el punto clave para lograr una transformación educativa, porque será la propia práctica del docente el indicador para realizar las modificaciones pertinentes y necesarias de su proceder en aula, con ello se contribuirá a realizar cambios que propicien un mejor desempeño profesional enriquecido de transformaciones personales logradas a través de la autoreflexión de los procesos de enseñanza vividos con los alumnos.

Reconocer en el otro su transformación es punto de partida para alcanzar un cambio, porque al existir mejor disposición para alcanzarlo favorece a realizar prácticas de enseñanza conscientes de su trascendencia en los procesos educativos que se viven con los alumnos, con ello se contribuye a un óptimo resultado que fue logrado por el esfuerzo de todos y no sólo se perciba en lo individual.

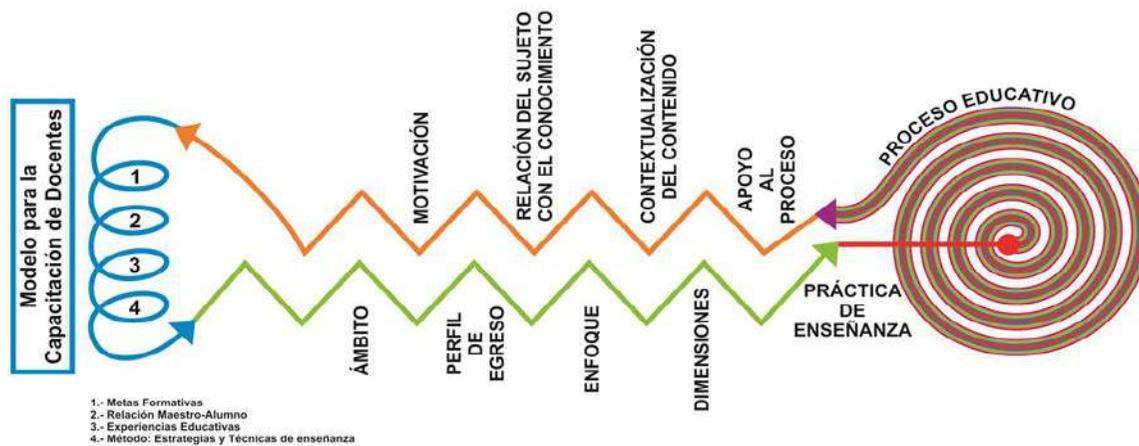
La continuidad de las prácticas de enseñanza en los procesos educativos favorece en el desempeño académico en los estudiantes porque son los principales beneficiados de la reflexión que realiza el docente de sus intervenciones académicas.

Resaltar el quehacer del docente en su actuar en el aula es un elemento de gran importancia, es decir, que la reflexión de su práctica educativa es el valor primordial con el que cuenta el trabajo porque se “sostiene que la investigación es el acto de producir conocimiento, mientras que la enseñanza es el acto de usarlo”. (Wittrock, 1989, p. 159).

De esta manera se propone un modelo para la capacitación de docentes que parta de la reflexión de las prácticas de enseñanza, se presenta de manera gráfica:

## Imagen 1

### Modelo para la capacitación de docentes



Fuente: Elaboración propia.

Es un modelo pedagógico porque “permite comprender el mecanismo que está detrás del proceso de una consciente organización, planeación y ejecución del proceso educativo” (Klimenko, 2010, p. 107) de ahí que deba de complementarse con acciones concretas que favorezcan su existencia.

En el presente modelo de capacitación para el docente se incluyeron cuatro elementos constitutivos que integran el modelo pedagógico en donde cada uno de ellos hace aportaciones necesarias para que cumpla su cometido con los docentes. Explicaré cada uno de acuerdo al modelo gráfico presentado:

**1.- Metas Formativas** (Klimenko, 2010): se entenderán como aquellas que determinan el concepto del ser humano que se quiere lograr, en relación con la enseñanza que se le ofrezca al mismo.

Por tal razón el presente modelo de capacitación se encuentra en la postura de Paulo Freire, para lograr una Práctica de la Libertad, el cual establece:

una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y

no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. (1970, p. 87)

Con ello, la meta formativa es crear el espacio idóneo para que los docentes puedan hacer frente a sus distintas problemáticas educativas desde ellos y para ellos, en donde el trabajo entre iguales puede dar la pauta a la reflexión de las prácticas de enseñanza y con ello hacer la transformación de las misma de acuerdo a lo que cada uno de ellos vive. “De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”. (Freire, 1970, p. 92)

**2.- Relación maestro - alumno** (Klimenko, 2010): se concibe como el tipo de relación que se establece para realizar el proceso educativo. Porque a través de sus relaciones e interacciones contribuirán al logro de aprendizajes.

La postura de Paulo Freire en relación con la educación concebida esta como “un acto de amor, de coraje: es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal”. (1970, p. 11), por tal razón el maestro al igual que los alumnos desarrollan un rol importante en los procesos educativos, porque cada uno con su ser y hacer propician los elementos necesarios para que se logren mejores resultados académicos.

Por tal razón el papel del docente en el presente modelo pedagógico será como guía en los procesos educativos, será también un motivador constante de los alumnos, sin olvidar ser un estimulador de ideas y espacios para forjar entre todos creaciones novedosas, pero sobre todo útiles en su vida diaria. En lo que respecta al rol de los alumnos serán sujetos activos dentro de las prácticas de enseñanza en los procesos educativos que se viven en el aula, también sujetos críticos que cuestionen la realidad inmediata la personal y la de otros para dar así dar respuesta a las distintas situaciones cotidianas o problemáticas de vida que se les presenten.

**3.- Experiencias Educativas** (Klimenko, 2010): son definidas como aquellas necesarias para realizar el proceso educativo y con ello cumplir las metas con los contenidos disciplinares y el diseño curricular.

De ahí incluirse el Nuevo Modelo Educativo en la educación básica 2018 en el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación, porque a través del mismo se tendrán que favorecer las experiencias educativas por medio de un enfoque Humanista porque la finalidad de la educación es “contribuir a desarrollar las facultades y potencial de todas las personas en lo cognitivo, lo físico, lo social y lo afectivo en condiciones de igualdad”. (SEP, 2017, p. 25).

Recordemos que el Perfil de Egreso de Educación Obligatoria es la concepción de mexicanos que quiere formar a lo largo de 15 años de su trayectoria escolar, la cual está organizada en once ámbitos con cuatro rasgos de cada uno por nivel educativo para así lograr aprendizajes claves, por lo tanto “implica formar en el respeto y la convivencia, la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción”. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 26)

Con todo ello, las experiencias educativas han cambiado de acuerdo a lo que establece el Modelo Educativo para educación básica 2018, porque ya no es únicamente a enseñar lo que no saben a los alumnos que cursan la educación básica, sino se trata de contribuir a desarrollar las capacidades de aprender a aprender, que significa aprender a pensar, a través de cuestionar, de controlar procesos, valorar en conjunto para fomentar el interés y motivación entre todos. (SEP, 2017).

**4.- Método: estrategias y técnicas de enseñanza** (Klimenko, 2010): la define como lo que se tiene que llevar a cabo en el proceso de enseñanza que permiten con su existencia el alcanzar las metas formativas del modelo pedagógico.

Surge entonces retomar lo estipulado en el Modelo Educativo en la educación básica en Aprendizajes Clave para la Educación Integral sobre el método del aprendizaje cooperativo o colaborativo para trabajar en la educación obligatoria, con ello favorecer a nuevos retos educativos, en donde los

docentes y alumnos verbalicen sus experiencias escolares, es decir, que puedan dar respuesta de cómo lo haces, por qué lo hacen y con qué finalidad, sin olvidar también que el juego como tal será un aliado perfecto para la formación de aprendizajes que vayan encaminados a utilizar sus capacidades junto con sus habilidades para organizar y proponer formas de trabajo. Pero sobre todo será el “lenguaje escrito y su uso el que abra la puerta a otros conocimientos” (SEP, 2017, p. 67).

Para lograrlo es necesario consolidar las capacidades de comprensión lectora, la expresión escrita y verbal, junto con el plurilingüismo, con ello se podrá alcanzar el entendimiento del mundo natural y social con un razonamiento analítico y crítico. “Todo ello se logrará a través de las prácticas pedagógicas de los docentes deben de contribuir a la construcción de una comunidad de aprendizaje solidaria y afectiva, en donde todos sus miembros apoyen entre sí”. (SEP, 2017, p. 35)

En el modelo se identificarán las acciones que benefician la comprensión del proceso que hace posible la alfabetización en los alumnos que cursan los grados de primero y segundo de primaria, a través la capacitación para los docentes que se encuentren en servicio, porque a través del análisis de sus intervenciones pedagógicas junto con la reflexión de las misma propicie prácticas de enseñanza adecuadas para lograr aprendizajes en los alumnos y a su vez se reflejé en el desempeño académico. De igual manera podrá llevarse a cabo en la asignatura de Prácticas Sociales del Lenguaje a los futuros docentes que se encuentran en formación en la Licenciatura de Educación Primaria.

Con ello “transformar la pedagogía imperante exige también alinear tanto la formación continua de maestros como la formación inicial”. (SEP, 2017, p. 40), porque la formación continua de maestros se establecerá en cinco dimensiones, la primera en conocer a sus alumnos, la segunda en organizar y evaluar su trabajo educativo, la tercera el reconocerse como profesional, la cuarta el asumir sus responsabilidades legales y la última en participar en el funcionamiento de la escuela.

En lo que respecta a los futuros maestros deberá ser la normal el pilar de formación, porque en este espacio se les alineará y brindará una buena preparación para dominar el nuevo currículo.

El objetivo del modelo para la capacitación de docentes es alcanzar la reflexión de las prácticas de enseñanza en los procesos educativos, y así identificar lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en donde el ser, hacer y el deber ser del docente se encuentre en continua comunicación para la obtención de una calidad educativa.

Dar la apertura al docente de su propio quehacer profesional es punto de innovación en la actualidad, porque la intención de este modelo pedagógico es que no se quede sólo el docente con su visión académica, sino que esto va más allá, es decir, que “representa una continua conexión retroalimentadora entre la teoría y la práctica, permitiendo que emerja la coherencia entre lo que proclama el discurso pedagógico y lo que se hace realmente en la práctica de la enseñanza” (Klimenko, 2010, p. 108)

El modelo para la capacitación de docentes oferta diferentes maneras de hacer el análisis de la práctica educativa al rescatar los elementos que se encuentran dentro de las intervenciones pedagógicas, los cuales se tiene que fortalecer para dar óptimos resultados académicos con las acciones emprendidas en el aula, esta acción podrá hacerse de forma personal y grupal, en donde la aportaciones de otras personas ayudaran a puntualizar aquellos aspectos a reestructurar dentro de la propia práctica y de los proceso que se realizan en ella.

Tiene como finalidad la reflexión de las prácticas educativas de los docentes, tanto de los que se encuentran en servicio como de los que están en formación, el identificar en los procesos de enseñanza los elementos que obstaculizan los aprendizajes contribuye a modificar las intervenciones pedagógicas para favorecer a nuevas formas de realizar la labor educativa por parte de los maestros, con ello obtener mejores resultados académicos en los alumnos.

Propiciar la búsqueda de nuevas e innovadoras acciones educativas específicas por parte de los docentes es una prioridad del modelo pedagógico, porque favorece a realizar modificaciones pertinentes para mejorar los procesos educativos de acuerdo a cada situación particular con la que se enfrenten los maestros en beneficio de los alumnos.

El modelo para la capacitación de docentes también incluye a los futuros docentes que se encuentran en formación, es decir, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la asignatura curricular de Prácticas Sociales del Lenguaje Segundo Semestre y de los Procesos de Alfabetización Inicial Tercer Semestre, para que se adviertan la importancia de su futura labor educativa en las aulas a través de los procesos de enseñanza que ponen en práctica con los alumnos.

Se establecerá un modelo para la capacitación de docentes, la finalidad será reconocer la labor académica con los alumnos, se retomará la experiencia obtenida en los años de servicio lo que dará muestra de lo que se realiza en el aula, de igual manera se reconoce los aspectos a erradicar en los procesos de enseñanza para alcanzar los aprendizajes establecidos por el programa de estudio, sin olvidar que el punto angular será la reflexión de su práctica para la realización de los procesos educativos.

## **REFERENCIAS**

- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. Revista Pensando Psicología, Vol. 6, núm. 11. pp. 103 – 120.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de Estudio 2011. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) Plan y programas de estudio para la educación básica. México.

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos. España: Paidós Educador.

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación. Madrid: Paidós Educador.

Wittrock, M. (1990). La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos. Madrid: Paidós Educador.

# **EFECTO EXAMEN COMO UNA ESTRATEGIA PARA REFORZAR LOS APRENDIZAJES EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA REGIONAL DE TEQUILA**

**WALTER EMMANUEL ORTEGA MUÑAN**

Universidad de Guadalajara

**MARTHA DANIELA CONCEPCIÓN GARCÍA MORENO**

Red de Posgrados en Educación

## **Introducción**

La educación juega un rol influyente en el desarrollo y crecimiento de las regiones y países. Las actuales reformas educativas implementadas en México, se quedarán cortas de no implementarse estrategias que eleven el reconocimiento y estima social de los maestros. No se puede aspirar a una educación de calidad si la persona que está en frente de un grupo de clase no cuenta con la valoración, respeto, admiración y confianza de la sociedad. La deficiente estructura educativa de las escuelas normales donde se forman a los futuros maestros, el frágil sistema de reclutamiento y selección de los docentes no contribuye a la construcción de un sistema educativo robusto y competitivo. Los resultados de la prueba PISA (Program for International Student Assessment) 2012 presentados por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) el 3 de diciembre del 2013; nuevamente México mostro un sistema educativo fallido, el 82% de los alumnos carecen de competencias básicas, dos años de escolaridad es el rezago entre México y los

países miembros de la OCDE, más de 26 años le tomará a nuestro país alcanzar el nivel promedio de Matemáticas en ésta zona (494 puntos) y 55 años para poder alcanzar al puntero Shanghai, China (613 puntos), en ésta edición México ocupó el último lugar de la OCDE y posición 53 en los 65 países participantes. El 55% de los mexicanos no alcanzó el nivel dos de los seis que integran la prueba, lo que implica que están por debajo de las capacidades mínimas necesarias para ejercer el pensamiento cognitivo, mientras que un 27% registró que posee sólo lo mínimo. El 55% de los estudiantes mexicanos no alcanza el nivel de competencia, solamente el .6 % obtuvieron un desempeño alto de 5 y 6 lo que significa que pueden trabajar con modelos de situaciones complejas utilizando un buen razonamiento y habilidades de pensamiento en la prueba básica de Matemáticas, 47% en Ciencias y 41% en Lectura (Montalvo, 2013).

En promedio, el rendimiento de México en matemáticas ha aumentado 5 puntos cada tres años entre el 2003 y el 2015. El promedio del 2015, está por debajo al obtenido el 2009, 419 puntos (OCDE, 2015).

### **Problemática**

Si bien es cierto, la educación presenta una serie de problemas y cambios, donde el principal actor es el docente. Uno de estos cambios es la RIEMS, que permite dar un paso hacia adelante al actual nivel educativo en México (SEP, 2008). Es por ello que el docente debe transformarse, cambiar su actual rol docente tradicionalista centrado en la enseñanza, por uno que permita que los estudiantes adquieran no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse en su sociedad.

De ahí que depende mucho del docente el que algunos alumnos sientan rechazo hacia algunas asignaturas. El alumno hace comentarios como: “¿Para qué me sirve aprende esto?; no me gusta la materia; es muy difícil la materia y no puedo”.

Es ahí donde como docentes debemos romper ese pensamiento con el que han venido nuestros alumnos. El docente debe cambiar su manera de hacer las

cosas en sus estrategias de enseñanza para que el alumno logre construir un aprendizaje que le sea significativo, logrando competencias que le serán útiles, no sólo en la escuela, sino en la vida.

Una de las problemáticas de los estudiantes en la Escuela Preparatoria Regional de Tequila de la Universidad de Guadalajara (EPRT) es la deserción escolar, con el porcentaje de alumnos que ha abandonado sus estudios debido a que no le gustaba estudiar, no le entiende a los maestros, reprobación de materias y se le dio de baja, no le era útil la escuela, es de un 19.6%,

También, en la misma EPRT, se tiene un bajo resultado obtenido en la prueba PLANEA 2015: Insuficiente 59.6%, Elemental 30.9%, Bueno 6.9% y Excelente 2.7% (SEP, 2015).

### **Objetivos**

Determinar si existe una diferencia significativa al aplicar el efecto examen entre un grupo piloto y un grupo control.

### **Marco teórico**

Quizá cada profesor ha desarrollado su propio método, en el que le da cierto peso a la realización de tareas, a la participación del alumno en clase, a los exámenes parciales y al final, a la ejecución de un proyecto o de un ensayo, etc. En el ámbito institucional también se han puesto en práctica diversas modalidades como los exámenes departamentales (el mismo examen para todos los grupos de una misma asignatura), el diseño del examen y su calificación por profesores distintos a los que imparten el curso, o la libertad absoluta a cada maestro. El tipo de asignatura también influye en el diseño del examen: en algunas se acostumbran exámenes orales, en otras, escritos, o una combinación. El tema de la equidad en la evaluación surge con frecuencia, especialmente cuando hay varios profesores de la misma asignatura que miden con “distintas varas” el aprendizaje de sus respectivos alumnos. Quienes no son profesionales de la educación (González, 2003).

Cada persona tiene sus propias estrategias de estudio, así como sus diferentes hábitos o rutinas que le funcionan, puesto que cada individuo posee un sistema interno propio que le capacita para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas (Cartagena, 2008).

La manera en que las personas interpretan los resultados de sus acciones les proporciona información sobre ellos mismos, alterando su desempeño posterior (Bandura, 2006).

Para el aprendizaje en cualquier nivel de la instrucción, los exámenes son importantes para los propósitos de obtener calificaciones y proporcionar información a los estudiantes y sus profesores sobre el éxito de su experiencia de aprendizaje. Al revisar de los resultados que han obtenido los estudiantes en sus exámenes, podemos analizar y mejorar nuestros programas de instrucción para la próxima ocasión que enseñemos la materia (Haladyna, Haladyna y Merino, 2002).

Las pruebas de memoria son comúnmente usadas para medir la exactitud o la velocidad de la memoria. También pueden ser usadas para modificar la memoria, por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes recuerdan información de libros de texto si ellos completan pruebas o exámenes del material que realizando una actividad poco relacionada. Numerosos estudios demuestran que los exámenes son más benéficos que presentaciones adicionales al estudio (Carpenter, Pashler y Vul, 2006).

Pocos fenómenos cognitivos tienen el privilegio de ser a la vez tremendamente informativos sobre cómo funciona nuestro cerebro y directamente aplicables a la mejora del aprendizaje en los entornos educativos. El efecto examen (testing effect) es uno de ellos: retenemos mejor conocimientos simples y complejos si tras un aprendizaje inicial realizamos un examen sobre ese material, en comparación con el mero reestudio del material (Salmerón, 2011).

El testing effect (efecto examen) se refiere a la constatación de que la toma de una prueba de memoria inicial después de un episodio de codificación mejora

el rendimiento en una prueba de memoria más adelante (Chan y McDermot, 2007).

Debido a que los reactivos de una prueba son recordados, no es de extrañar que el efecto examen mejore la memoria. En dos estudios de Toppino y Cohen (2009) distinguieron entre los efectos mediados y los efectos directos del efecto examen. En el primero, las pruebas indican que mejoran indirectamente el estudio, mejorando el rendimiento de un examen final. En el segundo destacan la importancia de una retroalimentación al aplicar el efecto examen.

Educadores alrededor del mundo están tratando de cambiar este modelo tradicional –enfocado en el avance a partir de un plan de estudios– por uno guiado por las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El modelo que ha despertado interés por su potencial es el Aprendizaje invertido, un modelo centrado en el estudiante que deliberadamente consiste en trasladar una parte o la mayoría de la Instrucción directa al exterior del aula, para aprovechar el tiempo en clase maximizando las interacciones uno a uno entre profesor y estudiante. La premisa básica de este modelo es que la Instrucción directa es efectiva cuando se hace de manera individual, pero debido a los recursos de las universidades, esto requeriría de un equipo docente mucho más grande el cual la mayoría de las instituciones no podrían costear (Bergmann y Sams, 2012).

## **Metodología**

Como se necesita describir el nivel de desempeño que tienen los estudiantes para el desarrollo de competencias matemáticas, la investigación tiene un enfoque cuantitativo. El instrumento de medición son los resultados del examen departamental aplicado a 90 estudiantes de sexto semestre, distribuidos en 2 grupos del turno matutino: 6°A y 6°B. Por lo que el grupo control será el 6°B Matutino.

El instrumento consiste en un examen departamental, creado por la academia de matemáticas de la EPRT, de 10 reactivos de opción múltiple, aplicado en la

última semana del mes de mayo del 2017, puesto que, por acuerdo de la misma academia, se aplica en la semana final del semestre.

Las sesiones de trabajo para todos los grupos fueron desarrolladas bajo las mismas características de tiempo y contenido. Sin embargo, los productos a entregar fueron distintos para los grupos. Cabe señalar que en todos los grupos el docente que imparte la unidad de aprendizaje, Matemática Avanzada, es el mismo.

Grupo control: Los productos a entregar son los acordados por la academia de matemáticas basados en el libro de texto<sup>6</sup>.

Grupo piloto: Los productos a entregar son los resultados de los cuestionarios semanales diseñados por la academia de matemáticas para la plataforma Moodle. La EPRT cuenta con plataforma Moodle alojada en [www.prepatequila.mdl2.com](http://www.prepatequila.mdl2.com) (Ver anexo 1 y 2).

### **Hipótesis estadística**

Los promedios entre el grupo piloto y control son distintos.

$$H_1: \mu_p \neq \mu_c$$

Por lo que la hipótesis nula es que no hay evidencia significativa para decir que el promedio entre el grupo piloto y control es distinto.

$$H_0: \mu_p = \mu_c$$

### **Resultados**

Primero, se determina si existe diferencia significativa entre los resultados del examen departamental entre el grupo piloto y el grupo control.

---

<sup>6</sup> Ortega Muñán, W. E. (2016). *Matemática Avanzada*. México: Ediciones Escolares de Occidente.

$$H_0: \mu_p = \mu_c$$

$$H_1: \mu_p \neq \mu_c$$

$$\alpha = 0.05$$

Por lo que nuestra prueba estadística será:

$$Z_0 = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

Y el criterio de rechazo de la hipótesis nula es  $|Z_0| < Z_{\alpha/2}$  (Montgomery, 2003).

### Tabla 1

#### Resumen de ANOVA para diferencia significativa entre grupos

Análisis de varianza de un factor

Resumen

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
PILOTO	46	3370	73.26086	475.7971
CONTROL	44	2600	59.09090	864.2706

Análisis de  
varianza

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	4515.494	1	4515.494	6.783898	0.010797	3.949321
Dentro de los grupos	58574.50	88	665.6193	08	62	01
Total	63090	89				

Entonces con los resultados se rechaza la hipótesis nula y se puede decir con un 95% de confianza que existe diferencia significativa entre los resultados del grupo control y el grupo piloto.

Para determinar si el promedio de los resultados del examen departamental para el grupo piloto es mayor que el grupo control.

$$H_0: \mu_p = \mu_c$$

$$H_1: \mu_p > \mu_c$$

$$\alpha = 0.05$$

Por lo que nuestra prueba estadística será:

$$Z_0 = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

Y el criterio de rechazo de la hipótesis nula es  $|Z_0| < Z_\alpha$  (Montgomery, op. Cit.).

**Tabla 2**

*Resumen de ANOVA para comparar promedios entre grupos*

Análisis de varianza de un factor

Resumen

<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
PILOTO	46	3370	73.2608696	475.797101
CONTROL	44	2600	59.0909091	864.270613

Análisis de  
varianza

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	4515.49407	1	4515.49407	6.78389808	0.01079762	5.20022631
Dentro de los grupos	58574.5059	88	665.619386			
Total	63090	89				

Con los resultados del ANOVA (Tabla 2), podemos asegurar con un 95% de confianza que el promedio del grupo piloto en el examen departamental es mayor que el grupo control, ya que se rechaza la hipótesis nula.

**Resultados y conclusiones**

Respondiendo a la primera pregunta de investigación: ¿existe diferencia significativa al aplicar el efecto examen entre el grupo control y piloto?, se puede afirmar que si hay diferencia significativa (Tabla 1) al aplicar la estrategia de efecto examen para mejorar los resultados en el examen departamental.

Incluso se puede afirmar que es mejor el rendimiento en el examen departamental (Tabla 2), puesto que es mayor el promedio obtenido por el grupo piloto que participó en la estrategia del efecto examen.

Sin embargo, se abre la posibilidad de realizar otro estudio para determinar si el efecto examen tiene resultados positivos a largo plazo. Para esto sería conveniente aplicar el efecto examen con alumnos que no sean de 6to semestre y aplicar un examen departamental estandarizado cuidando la validez de cada ítem.

Los resultados de esta investigación abren un abanico de opciones para las asignaturas de otras áreas del conocimiento que no son de matemáticas.

## **Referencias**

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Dale la vuelta a tu clase. Recuperado el 12 de Enero del 2017 de [http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2014/05/156140\\_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf](http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf)
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Recuperado el 28 de Junio de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40900327/Flip\\_Your\\_Classroom-Reach\\_Every\\_Student\\_in\\_Every\\_Class\\_Every\\_Day.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499733774&Signature=6VPvenzGidc9YxDgzO03jYAEJro%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D40900327.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40900327/Flip_Your_Classroom-Reach_Every_Student_in_Every_Class_Every_Day.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499733774&Signature=6VPvenzGidc9YxDgzO03jYAEJro%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D40900327.pdf)
- Carpenter, S. K., Pashler, H., & Vul, E. (2006). *What types of learning are enhanced by a cued recall test?*. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(5), 826-830.
- Cartagena Beteta, M. (2008). *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>

- Chan, J. C., & McDermott, K. B. (2007). *The testing effect in recognition memory: a dual process account*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(2), 431.
- García, L. (2013). *Flipped classroom, ¿b-learning o EaD?*. Recuperado el 07 de Junio de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-13\\_9/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-13_9/Documento.pdf)
- González Cevas, O. M. (2003). *Evaluación de opción múltiple v.s. evaluación tradicional. Un estudio de caso en ingeniería*. Recuperado de <http://www.revista.ingenieria.uady.mx/volumen7/evaluacion.pdf>
- Haladyna, T. M., Haladyna, R., & Merino Soto, C. (2002). *Preparación de preguntas de opciones múltiples para medir el aprendizaje de los estudiantes*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/267Haladyna.PDF>
- Montalvo, T. (2013). *La prueba Pisa muestra un sistema educativo fallido. Animal Político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2013/12/la-prueba-pisa-muestra-un-sistema-educativo-fallido-en-mexico-grafico/#axzz2muOv9Xfi>
- Montgomery, D (2003). *Applied Statistics and Probability for Engineers (3ª Ed.)*. Estados Unidos de América: John Wiley & Sons.
- OCDE, (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015 Resultados*. Recuperado el 23 de abril del 2017 de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Olaizola, A. (s.f.). *La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase*. Recuperado el 26 de Junio del 2017 de <http://www.academia.edu/download/34911155/Olaizola.pdf>
- Paz, A. P.; Serna, A.; Ramírez, M. I.; Valencia, T.; & Reinoso, J. (2014). *Hacia la perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema*

*Efecto examen como una estrategia para reforzar los aprendizajes en los alumnos de la escuela preparatoria regional de Tequila*

*Lecture Capture (S.L.C.)*. Recuperado el 28 de mayo del 2017 de <http://lacro.org/papers/index.php/lacro/article/viewFile/265/247>

Salmerón, L. (2011). *¿Por qué realizar un examen mejora nuestro aprendizaje? Lecciones científicas y educativas del efecto del test*. Recuperado de <http://medina-psicologia.ugr.es/cienciacognitiva/?p=228>

Toppino, T. C., & Cohen, M. S. (2009). *The testing effect and the retention interval: Questions and answers*. *Experimental psychology*, 56(4), 252-257.

Waltraud, M.; Esquivel, I.; & Martínez, J. (s.f.). *Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones*. Recuperado el 15 de Junio del 2017 de [https://www.researchgate.net/profile/Waltraud\\_Olvera/publication/273765424\\_Aula\\_Invertida\\_o\\_Modelo\\_Invertido\\_de\\_Aprendizaje\\_origen\\_sustento\\_e\\_implicaciones/links/550b62030cf265693cef771f/Aula-Invertida-o-Modelo-Invertido-de-Aprendizaje-origen-sustento-e-implicaciones.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Waltraud_Olvera/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones/links/550b62030cf265693cef771f/Aula-Invertida-o-Modelo-Invertido-de-Aprendizaje-origen-sustento-e-implicaciones.pdf)

## Anexo 1

### Página principal de la plataforma Moodle de la EPRT

The screenshot shows the Moodle LMS homepage for Preparatoria Regional de Tequila. The browser window title is "Preparatoria Regional de Tequila - Mozilla Firefox". The address bar shows "preparatequila.mdl2.com". The page features a blue header with a hot air balloon and clouds, and a Moodle logo. Below the header is a yellow navigation bar with the text "Preparatoria Regional de ..." and "Español - Mexico (es\_mx)" and an "Ingresar" button. A message states: "You may switch off the advertising on this site by making a donation to Gnomio." The main content area is divided into three sections: "NAVEGACIÓN" with links for "Página Principal (home)", "Novedades del sitio", and "Cursos"; a central banner for "UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA" featuring its coat of arms and a photo of the aurora borealis, with "PREPARATORIA TEQUILA" text below; and an "INGRESAR" section with input fields for "Nombre\_de\_usuario" and "Contraseña", a "Recordar nombre\_de\_usuario" checkbox, an "Ingresar" button, and links for "Comience ahora creando una cuenta nueva" and "¿Ha extraviado la contraseña?".

Efecto examen como una estrategia para reforzar los aprendizajes en los alumnos de la escuela preparatoria regional de Tequila

## Anexo 2

Uno de los reactivos aplicados en plataforma al grupo piloto

Pregunta:

**Pregunta 1**  
Sin responder aún  
Puntaje de 1.00

Calcular el siguiente límite:

$$\lim_{x \rightarrow 3} \frac{x^2 - 7x + 12}{x - 3}$$

Seleccione una:

- a.  $\frac{0}{0}$
- b. 7
- c. 0
- d. No existe

Respuesta correcta y retroalimentación

**Pregunta 1**  
Correcta  
Puntaje de 1.00

Calcular el siguiente límite:

$$\lim_{x \rightarrow 3} \frac{x^2 - 7x + 12}{x - 3}$$

Seleccione una:

- a.  $\frac{0}{0}$
- b. 7
- c. 0
- d. No existe

✓ Excelente, lo haz resuelto muy bien!

$$\lim_{x \rightarrow 3} \frac{x^2 - 7x + 12}{x - 3} = \lim_{x \rightarrow 3} \frac{(x - 4)(x - 3)}{x - 3} = \lim_{x \rightarrow 3} x + 4 = 3 + 4 = 7$$

Respuesta incorrecta y retroalimentación

**Pregunta 1**  
Incorrecta  
Puntaje de 1.00

Calcular el siguiente límite:

$$\lim_{x \rightarrow 3} \frac{x^2 - 7x + 12}{x - 3}$$

Seleccione una:

- a. 0
- b. No existe
- c.  $\frac{0}{0}$
- d. 7

✗ Cuidado! Recuerda que en los números reales no existe la división entre CERO. Te sugiero para resolverlo factorizar el trinomio:

$$x^2 - 7x + 12 = (x - 4)(x - 3)$$

## **LAS ASIGNATURAS COCURRICULARES DE INGLÉS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO**

**YOLANDA CORAL MARTÍNEZ DORADO  
TIBURCIO LÓPEZ MACÍAS  
J. LORETO ORTIZ ARREDONDO**  
*Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato*

### **Planteamiento del problema**

Las asignaturas cocurriculares académicas han sido implementadas en la ENSOG de manera formal desde el año 2013 con la finalidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes normalistas. Es innegable que ser docente en el siglo XXI, implica desarrollar las competencias en el uso del idioma inglés y de las TIC. De forma específica, el aprendizaje del inglés es un aspecto crucial, puesto que es la *lingua franca* global, siendo el vehículo para acceder a la información, así como para participar en los intercambios comunicativos. De este modo, la necesidad de crear un espacio formativo para el aprendizaje del inglés propició el diseño y la aplicación de la propuesta de las asignaturas cocurriculares.

La enseñanza del inglés como asignatura cocurricular (en distintos niveles seriados) fue una innovación para fortalecer la calidad del programa de estudios de Licenciado en Educación Secundaria plan 1999, en sus diferentes especialidades, principalmente en las de Lengua Extranjera (inglés) y Telesecundaria. No obstante, en el semestre actual, la asignatura cocurricular de inglés tiene un espacio importante en la carga horaria que oscila entre tres y

cinco horas a la semana, según la especialidad. De la misma forma, otras asignaturas cocurriculares académicas y culturales, complementan el plan de estudios vigente.

A cuatro ciclos escolares de la implementación de las asignaturas cocurriculares de inglés de manera formal, es necesario efectuar una escala o pausa para reflexionar sobre el camino recorrido. Sabiendo que “durante las escalas se rememoran los episodios pasados, se subsanan los desgastes, se realiza el abastecimiento y se piensa en la continuación [...] Se hace el balance antes de poner rumbo hacia un nuevo destino” (Augé, 2001, p. 186). En este sentido, la experiencia obtenida en las asignaturas cocurriculares de Inglés, será un referente importante para la puesta en marcha de la Estrategia Nacional de Inglés en las Escuelas Normales.

Por lo anterior, este texto propone hacer un análisis en dos partes: primero considerando las asignaturas cocurriculares de Inglés como la formación avanzada o vanguardia (*avant-garde*), y de forma posterior, realizando un ejercicio de prospectiva entendida como una herramienta esencial para el desarrollo institucional pues implica pensar, diseñar y seleccionar un escenario factible y adecuado a las características y necesidades de la Institución. Ello conduce a desarrollar acciones en el presente pensando en un futuro deseable y pertinente, que recupere la experiencia del pasado toda vez que aporta elementos clave para la toma de decisiones; en particular se pretende responder brevemente a las preguntas ¿qué puede ocurrir? y ¿qué podemos hacer?.

### **Marco teórico**

Las asignaturas cocurriculares refuerzan el plan y programas de estudio, tratan de contribuir al desarrollo de competencias y apuntan hacia a la ampliación curricular, tendiente a fortalecer el perfil de egreso para responder a las demandas educativas actuales, principalmente para atender la necesidad de contar con docentes que sean capaces de comunicarse de manera eficaz en una segunda lengua, con la proyección a futuro de formar maestros bilingües,

quienes serán los encargados de operar el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica.

El concepto cocurricular se refiere a las actividades, programas y experiencias de aprendizaje que complementan, de alguna manera, lo que los estudiantes aprenden dentro del programa académico. Las actividades cocurriculares son independientes de los cursos académicos, y por lo tanto, no tienen créditos. “Las actividades cocurriculares son una extensión de las experiencias formales de aprendizaje en un curso o programa académico.” (Glosario de la reforma educativa, 2013) En este sentido, esa extensión de los espacios curriculares del programa de Licenciatura en Educación Secundaria implica considerar aprendizajes que coadyuven al logro del perfil de egreso del estudiante normalista, tomando también en cuenta el perfil del docente de educación secundaria, respecto a los parámetros e indicadores que se actualizan de manera anual (SEP, 2017) para ser el referente de evaluación en el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD).

Las asignaturas cocurriculares de Inglés en la ENSOG, se ubican en el concepto llamado Inglés como Lengua Extranjera (ILE), el cual hace referencia a que el idioma se aprende en un contexto escolar y no se utiliza como medio de comunicación habitual (Richards y Rodgers, 1999), tal es el caso de la experiencia que se trata en este trabajo, puesto que se enseña el idioma pero los estudiantes no hacen uso de él en su vida cotidiana, es así que su utilización queda enmarcada dentro de las cuatro paredes de un salón de clases. De esta forma, la motivación que tienen los estudiantes es instrumental; puesto que en el caso de la especialidad de lengua extranjera (inglés) y de telesecundaria, tendrán que desempeñarse como profesores de la asignatura Lengua extranjera: inglés. Aunado a lo anterior, la motivación que subyace en este tipo de enseñanza de la lengua inglesa es escuchar música y ver películas en inglés, así como comunicarse con angloparlantes de manera física o virtual.

Para el desarrollo de las clases de la asignatura cocurricular de inglés se ha estado utilizando el libro de texto *Top Notch* de la editorial Pearson, puesto que éste contiene situaciones comunicativas relacionadas con la vida cotidiana, en ámbitos académicos y sociales; además de que contempla una perspectiva de

utilización de vocabulario en un contexto determinado, de manera gradual y progresiva, lo cual favorece el aprendizaje de forma contextualizada.

Aparte del libro de texto, las actividades que seleccionan y/o diseñan los profesores de las asignaturas cocurriculares de Inglés, se basan en el enfoque comunicativo, en el cual los estudiantes usan el idioma a través de actividades comunicativas, tales como: participar en juegos, asumir roles y resolver ejercicios. Según Larsen-Freeman (2008) para que una actividad sea verdaderamente comunicativa, debe tener tres características esenciales: información faltante que es necesario obtener, se hace una elección y se provee la retroalimentación. De esta forma, las asignaturas cocurriculares de Inglés proveen oportunidades a los estudiantes para usar el idioma en situaciones comunicativas.

La intención última de las asignaturas cocurriculares de inglés es desarrollar de manera paulatina la autonomía en los estudiantes, la cual consiste en conocer lo que se necesita aprender y por qué razón (Dickinson, 1987), por ello, además de las clases, para cada grupo se considera una hora para desarrollar actividades en el Centro de Auto Acceso de Inglés de la Escuela Normal Superior (CAAIENS), donde se encuentran materiales y recursos para el aprendizaje del idioma inglés.

### **Metodología**

La línea temática de este trabajo es “Procesos de formación” puesto que la contribución alude a una innovación en el proceso formativo de educación inicial normalista, ante la implementación de un nuevo modelo educativo con una formación avanzada (*avant-garde*). Por lo anterior, es importante precisar la metodología seguida en este trabajo, en el cual se plantea un análisis prospectivo, que considera al futuro, sin soslayar el camino recorrido haciendo referencia al proceso de implementación de las asignaturas cocurriculares de Inglés. Para ello, primero, se realiza un análisis de la vanguardia (*avant-garde*) y después se recurre al método de escenarios, haciendo también uso del enfoque de prospectiva (Godet, 2007).

### **Proceso de implementación: *Avant-garde***

En un intento por responder la pregunta contenida en el título del artículo de Valtierra Rivera (2016) “Las cocurriculares en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG): ¿Ideas para renovar el curriculum o evidencia del ocaso del plan de estudios 1999?” surge una sencilla analogía, que sirve para ejemplificar el camino recorrido, con cada uno de los aprendizajes obtenidos: en el ámbito militar, se denomina vanguardia (*avant-garde*) a la formación avanzada del ejército, que cumple con la función de dirigir la marcha y de explorar el terreno, entre otras misiones. Ahora bien, utilizando el concepto de la vanguardia militar en relación a la Estrategia Nacional de Inglés, en la cual se contempla la enseñanza del idioma en la formación inicial del profesorado, las asignaturas cocurriculares de Inglés forman parte de la avanzada que inició hace 4 años, donde se ha estado preparando el terreno para la renovación del currículum.

Si bien la pregunta plantea una disyuntiva, puesto que las asignaturas cocurriculares de Inglés forman parte de una innovación curricular, a la vez que se sabe que el plan de estudios 1999 llegará a su fin; el ocaso es la decadencia, es la oscuridad, y hasta la desaparición. Sin embargo, como comunidad normalista tenemos el compromiso de entender los planes de estudio en los momentos históricos determinados en los que se presentan, por lo tanto, la Estrategia para el Fortalecimiento y las Transformación de las Escuelas Normales, responde a las necesidades de estas casas formadoras de docentes, ya que habían pasado dos reformas educativas en la educación secundaria en el 2006 y 2011, sin que hubiera un plan de estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria en correspondencia.

Las asignaturas cocurriculares actualmente complementan el currículum de manera intencionada y con el propósito de incrementar las competencias del estudiante normalista. Empero, su carácter cocurricular en el plan de estudios, conllevó a que algunos alumnos, les restaran importancia al inicio de su implementación, lo cual se solventó con la entrega de constancias de acreditación de cada nivel cursado; por lo que ahora, los estudiantes refieren algunas experiencias exitosas, como la posibilidad de haber participado en

programas de movilidad internacional, ya que el proceso de enseñanza y de aprendizaje ha sido enriquecedor y complementario de la formación integral, aunado a la utilización del CAAIENS, que como se mencionó anteriormente, cuenta con diversos recursos y materiales para reforzar el aprendizaje del idioma.

A lo largo de este tiempo se ha considerado que la acreditación de la asignatura cocurricular sea un requisito de reinscripción, y que además dentro de ella, se asista una hora por semana al CAAIENS para trabajar de forma intencionada las habilidades de la lengua (hablar, escuchar, escribir y leer), tratando de que los estudiantes desarrollen de manera paulatina su autonomía, aspecto fundamental en el aprendizaje de un idioma. Además de contar desde el 2016 con la colaboración anual de una asistente estadounidense del programa COMEXUS, quien apoya en algunas actividades con los estudiantes.

### **Recursos humanos**

Actualmente, en la ENSOG se cuenta con un equipo docente para la enseñanza del inglés conformado por 6 profesores, de los cuales dos tienen plaza de tres cuartos de tiempo, una de tiempo completo, dos poseen plazas de profesores de materias profesionales por horas, y además un profesor es contratado por horas. El perfil requerido para ser contratado es el grado de licenciatura, según el Manual de Funciones (ENSOG, 2016); sin embargo, es deseable tener el grado de maestro en el área educativa, así como en el caso de la enseñanza del Inglés, contar con certificaciones nacionales e internacionales. (Ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Preparación académica de los docentes de Inglés en la ENSOG*

Docente	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Certificaciones
A	Comercio Internacional	Educación con enfoque en educación en línea		TOEFL (587 puntos) Certificate for Overseas Teacher of English (pass)
B	Comercio Internacional	Public affairs	Educación	TOEFL (517 puntos) Praxis (177 puntos)
C	Administración Turística	Desarrollo Organizacional. Educación con enfoque en educación en línea		TOEFL (590 puntos)
D	Enseñanza del Inglés.	Desarrollo Docente	Pedagogía	TOEFL (577 puntos) Certificate in Secondary Education Teaching (Successful)
E	Enseñanza del Inglés	Teaching English to Speakers of Other Language. Investigación Educativa		Perito traductor
F	Enseñanza del Inglés	Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Investigación Educativa		TOELF (653 puntos)

En el método de escenarios primero se identifica la variable clave como objetivo del análisis estructural, para posteriormente realizar un análisis de los actores con la intención de plantear las preguntas claves del futuro (prospectiva). Los escenarios son una luz indispensable para orientar las decisiones estratégicas, situando el máximo de apuestas (Godet, 2017), por ello los recursos humanos son la base de los escenarios exploratorios.

En ese contexto, la ENSOG tiene un reto de grandes dimensiones, de manera particular la Academia de Inglés debe fortalecer su trabajo colaborativo, con la intención de prepararse para la reforma educativa que se avecina en el presente año, puesto que la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en Escuelas Normales, no sólo requiere de la contratación de nuevos profesores de inglés, también es fundamental contar con la experiencia en el nivel educativo, así como con una preparación académica en la enseñanza del idioma.

Bajo esta perspectiva, y sólo después de haber reconocido el papel de las asignaturas cocurriculares de Inglés en la ENSOG como la vanguardia (*avant-*

*garde*) o formación avanzada, es importante sumar esfuerzos e insistir en el papel de todo el cuerpo docente para enfrentar los desafíos que se nos presenten en la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés, por lo cual es improrrogable plantear un análisis prospectivo.

### **Prospectiva**

El Nuevo Modelo Educativo entre sus líneas de acción contempla el fortalecimiento del inglés en los nuevos planes y programas de estudio. La visión es que, en 20 años, todos los mexicanos terminen su educación básica con un nivel de inglés que les permita comunicarse en el mundo global. Como parte de esta estrategia, se encuentra la formación de maestros desde las escuelas normales, pues se espera que todos los maestros aprendan inglés, para que en el año 2022 egrese la primera generación de maestros normalistas que tengan un nivel alto de competencia en el uso del idioma inglés.

Ahora bien, a un ciclo escolar de comenzar la implementación de la propuesta curricular para Educación Básica y para la formación inicial del profesorado, es pertinente hacer una prospectiva, que sirva de horizonte para pensar en el gran reto al cual nos enfrentaremos. Cabe mencionar que el futuro provoca incertidumbre, por ello es necesario hacer una prospectiva.

Godet definió la prospectiva como “una anticipación para iluminar las acciones presentes con la luz de los futuros posibles y deseables. Prepararse ante los cambios previstos no impide reaccionar para provocar los cambios deseados” (2007, p. 6). Es así que para realizar una prospectiva es preciso considerar el camino al cual nos aventuraremos.

La enseñanza del inglés durante los cuatro años de formación inicial, tendrá un espacio curricular de 12 horas semanales (6 de clase y 6 de talleres y/o tutorías), acción que se empata con la política de calidad institucional, cuyo compromiso es “...formar profesionales de la educación altamente competitivos para su ingreso, permanencia y promoción en el Servicio Profesional Docente” (ENSOG, 2017, p. 2). Por consiguiente, es oportuno señalar que la competitividad se entiende a partir de la búsqueda de la calidad del servicio,

contemplando como ejes rectores la innovación y la mejora continua. De cualquier modo, las respuestas a las preguntas planteadas en un inicio pondrán a consideración algunas posibilidades:

### **Resultados del análisis prospectivo**

¿Qué puede ocurrir? Se distingue un escenario exploratorio (Godet, 2007), en el cual los recursos humanos son la parte fundamental, y la práctica da cuenta de experiencias exitosas (alumnos que certifican su nivel, o incluso, quienes obtienen una beca para participar en un programa de movilidad); sin embargo, conviene prever la importancia de los perfiles académicos y pensar en la garantía de los materiales diseñados en colaboración con la Universidad de Cambridge por parte de la SEP, construyendo así, un método lógico (mediación por parte del profesor); sumado a la contratación de nuevos profesores de inglés para las escuelas normales con las plazas derivadas del Nuevo Modelo Educativo.

¿Qué podemos hacer? La Estrategia Nacional de Inglés en las Escuelas Normales, será implementada por primera vez con la generación 2018 – 2022 y hasta entonces se podrá realizar el seguimiento y la evaluación correspondiente. No obstante, en este momento, podemos continuar preparándonos para cumplir con nuestro papel de formación de profesionales de la educación; diseñando un trayecto que contemple tanto el dominio del idioma, como también el fortalecimiento de competencias en la didáctica de la lengua inglesa, realizando estudios de posgrados, no sólo de carácter profesionalizante, sino también de investigación educativa, para generar conocimiento teórico y práctico, que sustente nuestro quehacer pedagógico.

### **Conclusiones**

Podemos visualizar el futuro, pero antes debemos considerar el camino recorrido; más aún, requerimos construir un puente que nos permita transitar del nivel de la política educativa, al nivel de la concreción, el cual implica pensar en los actores educativos - y de forma específica- en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En primera instancia habrá que refrendar el compromiso con la formación integral de calidad de los estudiantes normalistas, considerando por una parte que, las asignaturas cocurriculares como vanguardia (avant-garde) forjaron el sendero; y por otra parte, la prospectiva nos ayudará a reducir la incertidumbre que representa educar en tiempos cambiantes y de cara al futuro. Asimismo, es trascendental mirar hacia el horizonte, hacer caso a las señales del camino y proseguir de la forma más cautelosa posible, andando paso a paso.

### **Referencias**

- Augé, M. (2001). *Ficciones de fin de siglo*. Trad. Anna Jolis Olivé. Barcelona: Gedisa.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ENSOG (2016). *Manual de funciones*. Guanajuato, México: Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- ENSOG (2017). *Sistema de Gestión de Calidad. Manual de Calidad. Norma ISO-9001-2015*. Guanajuato, México: Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- Glosario de la reforma educativa (2013, octubre 22). Great Schools Partnership. Portland, USA. Recuperado de: <http://edglossary.org/co-curricular/>
- Godet, M. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*. 4ª ed. España: GERPA.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Cambridge University Press

SEP (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*. México: SEP.

Valtierra Rivera, G. (2016, septiembre). Las cocurriculares en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato: ¿Ideas para renovar el curriculum o evidencia del ocaso del plan de estudios 1999?. *Revista COEPES Guanajuato*, 18(5). Recuperado de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes16/las-cocurriculares-en-la-escuela-normal-superior-oficial-de-guanajuato-ensog-ideas-para-renovar-el-curriculum-o-evidencia-del-ocaso-del-plan-de-estudios-1999>

# **LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS PRÁCTICAS DE CAMPO PARA LA FORMACIÓN DE GEÓGRAFOS**

**CARLOS REYES TORRES**

Universidad Autónoma del Estado de México

**SUSANA LÓPEZ ESPINOSA**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Sede Toluca

## **Introducción**

En los procesos de formación profesional, el fin de las Prácticas de campo (p/c) es brindar a los alumnos la oportunidad de ampliar los conocimientos y habilidades adquiridas en forma teórica y procedimental en el salón de clase. De acuerdo con la función que asume dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje las p/c pueden ser *de introducción, de asimilación, de aplicación de conocimientos y habilidades*.

“Conscientes de la trascendencia que tiene la construcción de conocimientos a través de procedimientos teórico-prácticos, una línea institucional en la formación académica [en la Facultad de Geografía] ha sido el continuo interés por no limitar la tarea docente al interior de las aulas, se ha promovido desde la puesta en marcha de la Licenciatura en Geografía (en 1972) la realización permanente de p/c” (Reyes T, Velázquez G, 1993, p. 51). Esta p/a conforma un aspecto de vital importancia para el geógrafo, no sólo son el complemento o

comprobación de los conocimientos teóricos, sino que son parte inseparable del mismo.

### **Origen de las prácticas de campo en la Carrera de Geografía**

Las p/c en su génesis tuvieron como fundamento el “que los alumnos comprendieran que ningún laboratorio sería más eficiente para la experimentación y aprendizaje que el infinito laboratorio de la naturaleza y de la sociedad, en el cual desarrollarían luego su vida como profesionistas”, se enfatiza en hacer realidad el principio de multidisciplinariedad que debe existir en el estudio y análisis de los más diversos problemas geográficos (UAEM, 1970). Del total de materias (60) que integraban el Plan de Estudios “A” de la Licenciatura en Geografía (aprobado por el H. Consejo Universitario en 1970), el 45% exigía que los conocimientos teóricos fueran reafirmados, comprobados y aplicados en los sitios donde se presentan los hechos y los procesos, este criterio se aplicó a las primeras siete generaciones.

A partir de 1989 (Planes de estudio “C”, “D” y “E”) se promueve el desarrollo de “prácticas de campo interdisciplinarias” como una vía para el desarrollo de habilidades del más amplio espectro, en particular, las profesionales de nuestro campo en términos del *saber hacer* y del *saber disciplinar*. Dichas PC/I deberían de constituir un punto de encuentro y cooperación entre varias disciplinas curriculares, obligaría a las disciplinas a estar relacionadas e integradas entre sí tanto en el ámbito de los objetos del conocimiento, como de los conceptos, marcos teóricos y los métodos de las mismas.

### **La interdisciplinariedad**

La interdisciplinariedad (término desarrollado por el sociólogo Louis Wirtz, oficializado por primera vez en 1937) supone la existencia de un grupo de diversas disciplinas académicas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, que evitan que se desplieguen acciones de forma aislada, dispersa, fraccionada o segmentada: los objetos de estudio son abordados por especialistas procedentes de numerosas áreas de modo integral y se promueve el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos basados en la

exploración sistemática, la fusión de las teorías e instrumentos para la resolución de diversos problemas (sociales, económicos, ambientales). La interdisciplinariedad además de comprender la cooperación entre disciplinas, requiere el establecimiento de relaciones de reciprocidad en los intercambios, y por consiguiente, un enriquecimiento mutuo, esto hace posible una transformación de los conceptos, las metodologías de investigación y de la enseñanza (Posada, 2005, p. 5).

Las aportaciones sobre interdisciplinariedad en el campo de la investigación educativa se orientan en varias direcciones, se alude a ella como parte del proceso de evaluación que pretende ser integrada u holística, en este sentido se basa en la solución de problemas, proceso en el que se intenta que los estudiantes pongan en juego diversos tipos de competencias, lo que propicia que la interdisciplina integre habilidades analíticas y combine la teoría con la práctica. Refiriéndose particularmente a la educación superior se considera esta orientación al reconocer que la sociedad en general, y el mercado profesional en particular, exigen cada vez más ciertas habilidades que no obedecen estrictamente a conocimientos aislados, sino que se requiere de una integración de conocimientos provenientes de diversas áreas y de distintas disciplinas para atender los requerimientos del mundo laboral y las necesidades sociales en general (Posada, 2005).

Se identifican en México dos grandes momentos de auge de la interdisciplina el primero, a principios de los años setenta, se sustentaba en los principios piagetianos sobre las estructuras lógicas que organizan el conocimiento de todas las disciplinas, desde la matemática a la sociología, son siempre las mismas estructuras, no obstante se reconocía que hay métodos diferenciados de acuerdo a las disciplinas. (Follari, 2012).

El segundo momento, corresponde a las últimas dos décadas y es previo a la discusión sobre la transdisciplina, la interdisciplina puede ilustrarse con el ejemplo que Morín toma de la biología molecular en el que plantea que “La conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permite articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y

permite concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado (Morín, 2005, citado por Follari, 2012).

### **Las prácticas de campo como actividad curricular esencialmente interdisciplinaria y educativa.**

Bayón Martínez (1999) citando a Pérez Capote, et al (1991, 206), señala que la p/c constituye una forma de organización del proceso docente educativo, que se realiza en contacto con la naturaleza, que consume normalmente un tiempo mayor que una clase. Tiene un alto valor pedagógico pues vincula los conocimientos teóricos con la práctica, propiciando la asimilación de los contenidos mediante la observación de objetos y fenómenos geográficos en su propio ambiente a partir de las relaciones sociedad-naturaleza, [naturaleza-sociedad y naturaleza-naturaleza]. Barraqué, G. (1991, p. 175).plantea que "Es un verdadero sistema didáctico con objetivos específicos, cuyos métodos de trabajo fundamentales son: la observación, la descripción, la conversación, la lectura de mapas, la confección de planos, el trazado de croquis, de esquemas, de gráficos, etc. "

Las relaciones interdisciplinarias que soportan la actividad de campo, contextualizan los hechos y procesos geográficos, a través de la observación y el análisis de diversas relaciones. Esto genera multiplicidad de acercamientos bajo un enfoque integrador, donde se extiende el alcance de la categoría "saber" con la aprehensión de habilidades y conocimientos que trascienden a la vida, potenciando al "saber hacer" y el "saber valorar" dado su significación educativa. (Bayón Martínez, 1999).

### **Problema de investigación**

Si bien es cierto, que en nuestra institución se efectúan ambos tipos de p/c, es aún cuestionable la efectividad de esta actividad en la formación holística de los geógrafos y en el despliegue del trabajo científico-metodológico, investigativo y educativo bajo un enfoque integrador, por lo que se hace necesario indagar los puntos de encuentro y cooperación entre las disciplinas participantes; las estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje que

fomenten la incorporación de los múltiples conocimientos y habilidades de cada disciplina; los objetivos del trabajo de campo y las actividades precisas que se realizan en cada lugar.

A partir de la observación de p/a individualistas que desde una mirada externa pudieran ser consideradas con escasas posibilidades de que las p/c asuman un carácter interdisciplinario tendiente a construir una visión de la complejidad de los objetos de conocimiento geográfico, la pregunta central que nos planteamos en esta investigación fue ¿Cuál es la forma de participación de los alumnos y docentes en las PC/I? El objetivo es contribuir al mejoramiento de las prácticas académicas y de campo, ofreciendo fundamentos para el diálogo e interacción entre los profesores.

### **Método, técnicas e instrumentos**

Se partió de los *estudios de diagnóstico* que Climent J. B (1987, p. 75) define como “los métodos de investigación que posibilitan el conocimiento, comprensión y análisis de los problemas y necesidades de la población de interés”. Este tipo de investigación por ser de *tipo descriptivo* se aplica más a la observación y descripción de los problemas y necesidades sociales, por cuanto a lo que de ellos se manifiesta en forma vigente: abren la posibilidad de conocer una situación existente en un momento dado y considerar los acontecimientos que tuvieron o tienen lugar en él; su aplicación permite conseguir una imagen de la situación que prevalece en la población objeto de estudio, supone al mismo tiempo algún tipo de comparación o contraste y puede descubrir relaciones entre variables no manipuladas.

Se contempló la aplicación de la entrevista semiestructurada con la finalidad de dar voz a los actores participantes en las PC/I y conocer su visión sobre éstas en torno a una problemática previamente identificada. El guion de la entrevista estuvo orientado a investigar: *las formas de participación de los alumnos y los docentes en las PC/I; hasta dónde las disciplinas que en ellas intervienen están relacionadas e integradas entre sí, tanto en el ámbito de los objetos de estudio, como de los conceptos, marcos teóricos, métodos y técnicas de investigación; las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas por los profesores; la*

*interacción de los docentes en la planeación, realización y evaluación de las prácticas.*

La investigación se efectuó en la Facultad de Geografía, la población de estudio la constituyeron los profesores (30) que registraron en el Departamento de Prácticas de Campo la realización de PC/I para el ciclo escolar 2016-2017 y los estudiantes de la Licenciatura en Geografía tanto del turno matutino y vespertino que asistieron a dichas prácticas.

### **Resultados y hallazgos en el desarrollo de las PC/I.**

A partir del análisis de la información obtenida a través de las entrevistas a profesores y alumnos, se identificaron los planteamientos más recurrentes. A continuación se presentan las respuestas que ilustran, a partir de testimonios de maestros y alumnos, las categorías que se construyeron en el proceso de análisis.

**La planeación, realización y evaluación de las PC/I:** en las respuestas de los alumnos y los docentes predomina el reconocimiento a la colaboración y repartición de tareas para atender los requerimientos de las prácticas. Al respecto uno de los profesores describió: *En esta última práctica que realizamos yo hice el plan, porque es un recorrido que ya trabajé muchas veces... a los demás catedráticos les tocó contactar a las instituciones...también ellos expusieron en algunos lugares y yo en otros.* En un sentido similar un estudiante señaló *A mi equipo nos tocó exponer en Valle de Bravo lo del paisaje, nos repartimos de lo que teníamos que hablar, y ya, cada quien lo buscó y lo expuso.* En la evaluación también se evidencia la fragmentación de las prácticas académicas, una estudiante afirmó: *sí vamos a las prácticas con varios de nuestros maestros, pero debes entregar un informe a cada uno, eso es parte de la evaluación de su materia.*

**La relación e interacción de los docentes basada en el conocimiento disciplinar:** en relación con este aspecto las respuestas resultaron contradictorias con el punto anterior. Los profesores afirman que bien no hay espacios de diálogo desde distintas miradas disciplinares sobre los objetos de

conocimiento, la sola participación de catedráticos de distintas asignaturas propicia que los estudiantes aprendan que “las cosas hay que mirarlas desde muy diversos puntos de vista”. Al respecto una alumna afirmó *En las prácticas es distinto a cómo aprendes aquí en la escuela porque allá participan todos los maestros que van, ... bueno, unos exponen en un lado y otros en otro, un profe en un lado te explica los tipos de suelo y luego otro por ejemplo los riesgos por los asentamientos humanos a orillas de los ríos.*

**Actividades de enseñanza-aprendizaje:** la exposición personalizada y descriptiva por parte de los profesores; los alumnos repasan conceptos y procesos que el catedrático da a conocer desde el principio del curso y adoptan en una actitud pasiva y receptora, además no logran deducir las interacciones geosistémicas y valorar los elementos del lugar visitado. Otro inconveniente en el tratamiento de las p/c de grandes recorridos es que se pretenden justificar por largas caminatas y por el cansancio físico de los estudiantes y no se plantean de manera precisa las actividades de campo que se harán en cada lugar.

**La participación de los estudiantes y los profesores en las P/CI** se realiza a través de actividades aisladas, fraccionadas o segmentada. Las PC/I de grandes recorridos no plantean problemas de análisis de campo, los evaden. Falta una adecuada aplicación de métodos y técnicas de investigación de campo; no se aborda el estudio de los lugares visitados desde una perspectiva integradora; en su desarrollo no se muestra la aplicación de estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje creativas que fomenten la independencia cognoscitiva de los educandos, en un ambiente de trabajo colectivo y autorregulado; no hay evidencias claras y objetivas de la aplicación de conocimientos teóricos con la práctica.

## **Conclusiones**

La P/CI como forma de organización del proceso docente y como método de las ciencias geográficas, no ocupan en este momento un lugar sustancial en la formación de los estudiantes, al no propiciar un ambiente especial en los

componentes cognitivo, afectivo-volitivo, ideológico y de las experiencias acumuladas en esta actividad.

La interdisciplinariedad que no tenga en cuenta la multiplicidad de los aspectos con los que se presenta ante nuestros ojos una misma realidad, podría conducir a una construcción teórica de una totalidad ciega y confusa, incapaz de permitir una definición correcta de sus partes.

Lograr la formación de los geógrafos en la actividad científico investigativa debe responder a la integración de acciones, de estrategias conjuntas entre las disciplinas que conforman el currículo.

Las PC/I implican un doble reto para los docentes como p/a, en tanto requieren por una parte, propiciar el establecimiento de relaciones entre los diversos campos del saber humano, como con el objeto de conocimiento y por otra, posibilitar que los estudiantes puedan desarrollar la creatividad, la innovación y ser capaces de asociar los conocimientos y habilidades adquiridas en las distintas disciplinas.

### **Propuestas**

Para lograr la interdisciplinariedad en las p/c, se sugiere que se constituyan en *Laboratorios o Talleres de campo*, o en *Estudios de campo*, es decir que se realicen en condiciones de estancia o campamento en un área determinada, donde se pueda propiciar un escenario que favorezca el desarrollo pleno de las relaciones interdisciplinarias, el trabajo en equipo y la identificación de correlaciones e interpretación del territorio.

Estos sitios de estudio merecen ser vistos como modelos didácticos de desarrollo experimental, como posibilitadores para llegar a emplear métodos activos de participación individual y colectiva; promover a través de “brigadas de trabajo” el despliegue de la creatividad de manera personal y grupal; lograr el cumplimiento a las actividades previstas, para el logro de los objetivos ya sean cognoscitivos, investigativos o prácticos, materializados a través del desarrollo de itinerarios y ejercicios.

## **Referencias**

- Barraqué Nicolau, G. (1991). *Metodología de la Enseñanza de la Geografía*. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Bayón, P. (1999). La Práctica de campo en la Carrera de Geografía: interdisciplinariedad y significación educativa, *Revista Varona*, 29. La Habana, Cuba.
- Climent J. B. (1987). *Extensionismo para el Desarrollo Rural y de la Comunidad*. Limusa. Ciudad de México.
- Follari, R. (2012). La interdisciplina en la docencia, *Polis* [En línea]. Recuperado de <http://polis.revues.org/4586> ; DOI : 10.4000/polis.4586
- Morín, E. (2005) *Sobre la interdisciplinariedad*. Recuperado de [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/doc/files/morin\\_sobre\\_la\\_interdisciplinariedad.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/doc/files/morin_sobre_la_interdisciplinariedad.pdf)
- Pérez, Capote, M., Cuétara, R. y Ginoris, O. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía de Cuba*. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Posada, R. (2005). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Reyes, C., Velázquez, J. (1993). Reflexiones y propuestas sobre las Prácticas de Campo como reforzamiento del Aprendizaje Significativo. *Anuario*, 1, 1993. Facultad de Geografía de la UAEM. Toluca, México.
- UAEM, Instituto de Humanidades. (1970). *Proyecto para establecer la Carrera de Geógrafo a nivel Licenciatura*, presentado al H. Consejo Universitario por medio del Oficio número 61, expediente FI/70.

UAEM. (2011). *Lineamientos para la realización de Prácticas Académicas de Campo de la UAEM*. Aprobados en la sesión Ordinaria del H. Consejo Universitario celebrada el 29 de Enero de 2011, Toluca, México.

# **EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA. DOCUMENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA**

**RICARDO ALÍ ESCALANTE GÁLVEZ  
PRISCILA MARÍA MONGE URQUIJO**

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

## **Introducción**

El presente proyecto de intervención se desarrolla en una escuela de sostenimiento público de educación básica ubicada en el Municipio de Cananea, Sonora, desde la función del director escolar. Esta institución está dentro del programa de Escuelas de Tiempo Completo; cuenta con doce grupos, dos de cada grado de primero a sexto. El personal docente y de apoyo a la educación está integrado por doce profesoras frente grupo, dos maestros de educación física, dos maestras de inglés, una maestra de apoyo, una psicóloga, una terapeuta de lenguaje, una trabajadora social, un intendente y el directivo.

Este proyecto está basado en una metodología de investigación- acción y forma parte del trabajo de titulación de la Maestría en Gestión Educativa en el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). Los apartados están conformados por: fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas.

## **Fundamentación teórica**

Las organizaciones actualmente se encuentran dentro de un entramado de sistemas que convergen y difícilmente se pueden ver las interrelaciones que existen entre ellos pero de cierta forma afectan el rumbo que toman nuestras instituciones debido al entorno globalizado en el que nos encontramos. Las escuelas en este caso, también forman parte de ese entorno global y una buena gestión en su interior, dependerá el desarrollo de sus capacidades para convertirse en una organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro (Senge, 1990).

Si se pretende que el colectivo docente ejerza su función con el objetivo de formar a los ciudadanos del futuro de acuerdo al Modelo Educativo 2016, donde la formación y desarrollo profesional docente representa uno de sus cinco grandes ejes rectores, en este sentido, el docente tiene la tarea de reflexionar sobre su propio actuar en busca del desarrollo de los conocimientos y habilidades de sus alumnos.

El acompañamiento pedagógico brinda la posibilidad de apoyar en esta cuestión ya que como describe Jacobo (2005, p.9) “es la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza recíproca y de ayuda mutua, que procesan información o que adquieren y desarrollan otro tipo de competencias tanto en el nivel individual como en el colectivo”. En palabras de Martínez, H. y González, S. (2010) este se describe como proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida.

A su vez, el acompañamiento pedagógico se complementa con la práctica pedagógica reflexiva dándose a partir de lo que menciona Zepeda (2008):

cuestionar lo que se hace, abriéndose a nuevas opciones o alternativas [...] con una mente abierta, sincero, observador, con capacidad de escuchar, que

se pregunta por las razones o argumentos que determinan sus acciones, que se hace responsable de las consecuencias de sus decisiones, que no se conforma con el logro de los objetivos, sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios, realiza una reflexión antes, durante y después de la acción y en este proceso recursivo genera aprendizaje y reorienta su acción futura.

Finamente, resulta relevante la gestión pedagógica ya que “está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros” (SEP, 2010), en este caso por medio de seguimiento del directivo escolar.

## **Metodología**

### ***Evaluación diagnóstica***

Recolectar datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunirlos con un propósito específico; la fuente de donde vamos a obtenerlos, dónde se localizan esas fuentes, a través de qué medio o método vamos a recolectarlos y de qué manera los vamos a sistematizar para que sean analizados (Hernández, 2006). En este caso se aplicó la entrevista y la encuesta como técnicas de investigación de campo para recoger información primaria a utilizar en el diagnóstico.

Las técnicas de recolección cuantitativa aplicadas fueron cuestionarios para el director, maestros y padres de familia. Al director y un profesor de la escuela se les aplicó el cuestionario tipo de lista de cotejo y al resto de los maestros y padres de familia como una escala de valoración (preguntas cerradas).

De acuerdo con el directivo escolar se requiere mayor trabajo efectivo en los siguientes estándares: redes escolares, decisiones compartidas y compromiso de aprender con un porcentaje de 33%, 33% y 17% respectivamente. Según la docente las áreas de oportunidad resultaron ser las siguientes: planeación pedagógica compartida, fomento al perfeccionamiento pedagógico y

compromiso de aprender con un porcentaje de aceptación de 0%, 40% y 50% respectivamente.

El colectivo docente coincide que las categorías en la que hay menos aceptación son: órganos oficiales de apoyo a la escuela, participación social y desempeño colectivo del equipo de profesores. Dentro de esta última se puede destacar un indicador que resultó con puntos por debajo del promedio de la categoría en la que se encuentra y fue planeación pedagógica compartida.

Por su parte, los padres de familia indican que el área que consideran más débil es órganos oficiales de participación social. Dentro de esta categoría hay dos referentes: funcionamiento efectivo del consejo técnico escolar y funcionamiento efectivo del consejo escolar de participación social los cuales resultaron ser los que obtuvieron menor aprobación.

Con base en los resultados anteriores donde participó una muestra de los actores escolares y los arrojados por los alumnos en el ciclo escolar anterior, se formuló la Ruta de Mejora Escolar en la cual se hizo hincapié en el acompañamiento por parte del directivo escolar a las prácticas docentes como una de las acciones clave para la búsqueda de mejores resultados.

### ***Diseño del proyecto de mejora***

El interés por brindar acompañamiento pedagógico a los profesores, parte de lo identificado en la fase diagnóstica; esto implica que el docente, como pilar de la educación de niños y adolescentes en la educación básica tenga como principal tarea llevar a cabo una práctica pedagógica de calidad que se describe en palabras de Zepeda (2008) como la actividad cotidiana planificada, orientada conscientemente por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida explícitamente a facilitar la construcción de saberes y formación de los estudiantes, como vía para el desarrollo personal y la convivencia social, que reflexiona sobre su actuar y reorienta la acción conforme a ella.

Si lo que buscamos es que los docentes tengan prácticas reflexivas es necesario llevar a cabo estrategias que impacten en su desarrollo profesional. Es por ello, que el presente proyecto de mejora plantea los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes a través del acompañamiento pedagógico con la finalidad de que reflexionen sobre su propio actuar dentro del aula.

Dos estrategias que abonarán al objetivo general son: observación sistematizada y reuniones reflexivas sobre la propia práctica. Para cada una de ellas se desarrolla un objetivo específico con sus metas y acciones.

### **Objetivos específicos**

La observación sistematizada, plantea como primer objetivo específico evaluar el desempeño de los docentes por medio de observaciones de clase sistematizadas para identificar áreas de oportunidad en su práctica.

Posterior a la observación de clase se desarrollará otro objetivo específico el cual pretende planificar con cada docente nuevas formas de promover el aprendizaje por medio de la reflexión conjunta para dar respuesta y atención a los requerimientos de su práctica con base en el análisis de su desempeño en el aula.

### **Procedimiento**

El proyecto de mejora “Acompañamiento pedagógico como medio para mejorar la práctica docente” empezó su implementación en el mes de agosto del 2017 y se extendió por los meses de octubre a diciembre del mismo año en los cuales desarrollaron las estrategias “Observación sistematizada” y “Reuniones reflexivas” para los cuales se utilizaron instrumentos de evaluación para verificar su progreso.

Según (Figuroa, 2005) la evaluación del proyecto fue del proceso ya que se hizo durante el transcurso o desarrollo del mismo, su propósito es detectar problemas no detectados originalmente, emergentes u otros que inciden en el cumplimiento de las actividades, influyen en el logro de objetivos y orientan respecto de realizar cambios si ello fuera necesario. Además entrega información para la evaluación final o ex- post.

En el mes de agosto del 2017 se inició con la preparación de las acciones a desarrollar a lo largo del tiempo de duración. En el mes de septiembre se realizaron revisiones de planificaciones y observaciones en las clases sistematizadas con una fase de interpretación por medio de una aplicación en EXCEL.

Para el mes de octubre se dio seguimiento a las observaciones de clase así como las primeras reuniones de reflexión con maestras de grupos afines a quienes se les dio a conocer el resultado de las observaciones. En estos espacios también se analizaron los Perfiles, parámetros e indicadores de la función docente con el fin de establecer compromisos de mejora. Para iniciar la estrategia de acompañamiento pedagógico se utilizó una herramienta “observación de clase” también llamado método de observación de clase Satllings, de Jane A Stallings, de la Universidad en Nashville, Tennessee. Esta es una técnica que utiliza “instantáneas” para medir el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje por parte de los estudiantes y los docentes en un aula. La “instantánea” proporciona principalmente tres tipos de información: tipo de actividades se realizan en la clase: pueden ser académicas o no académicas, tipo de material se está utilizando y quiénes están involucrados en las actividades: docentes y estudiantes.

Finalmente, en el mes de noviembre se concluyó la primera fase de las observaciones sistematizadas y reuniones de reflexión. Cabe resaltar que la segunda fase se desarrollará en los meses posteriores con el objetivo de analizar si se dio cumplimiento a las observaciones realizadas a su práctica con base en los PPI y los resultados de la evaluación sistematizada. En la figura 1 se observa el cronograma del trabajo descrito.

**Figura 1**

**Cronograma de trabajo**

Actividades	MESES														
	AGOSTO	Septiembre				Octubre				Noviembre					
	SEMANAS	SEMANAS				SEMANAS				SEMANAS					
Etapa 1	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
Planificación de actividades a realizar en el acompañamiento pedagógico.															
<b>Etapa 2.</b>															
Analizar las planificaciones de los docentes con base en indicadores (actividad permanente)															
Realizar observaciones de clase utilizando la técnica de instantáneas.															
Realizar una autoevaluación de la propia práctica con base en las cinco dimensiones del perfil docente. Con especial énfasis en la dimensión 3: "Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje".															
Capturar en el Sistema de Observación de Clase los registros llevados a cabo en las aulas.															
Llevar a cabo reuniones con maestras de un mismo grado para analizar y reflexionar sobre su desempeño en clase con base en las observaciones a su planificación y clases.															
Llevar a cabo una segunda serie de observaciones de clase.															
Llevar a cabo reuniones con maestras de un mismo grado para analizar y reflexionar sobre su desempeño en el aula															

**Resultados**

**Estrategia 1: Observación sistematizada**

En el caso de la observación sistematizada obtuvo una participación del 100% de los docentes de la institución. En cada intervención en las aulas se tomó registro de la dinámica que se desarrollaba en el grupo tomando en cuenta tres aspectos: tiempo efectivo, actividades académicas y materiales utilizados. Los resultados de las observaciones que se registraron en el formato de instantáneas se sistematizaron en la aplicación Herramienta para la observación de clase (EXCEL).

Las observaciones de grupo en forma general muestran los siguientes resultados con base en los datos que arrojan las gráficas de la aplicación en la que se sistematizó la información. En primer lugar, el uso del tiempo muestra que en promedio de toda la escuela el 76% del tiempo es utilizado para actividades académicas, siendo un resultado favorable ya que de acuerdo con la aplicación donde se muestra un referente de las mejores escuelas, el mínimo de tiempo que un profesor debe estar en actividades académicas es de un 70%.

En segundo lugar, el criterio de actividades académicas muestra que los profesores invierten más tiempo del mínimo en uno mismo tipo de estrategia que es el 20%. En este caso en promedio el 28% de tiempo es utilizado para desarrollar una misma actividad con los alumnos lo que propicia cansancio, esto conlleva un aprendizaje no significativo y problemas de indisciplina.

En tercer lugar, el uso de materiales solicita por parte del profesor una diversificación de éstos y en este caso es recomendable que un 18% del tiempo se utilice en clase un mismo tipo de recurso de apoyo. En el caso de la observación de clase se muestra en promedio que el 40% del tiempo se invierte en la utilización de un mismo tipo de material, lo cual sobrepasa por más de la mitad lo ideal según la aplicación.

### ***Estrategia 2: Reuniones reflexivas***

La segunda estrategia estuvo integrada por seis reuniones de reflexión de las cuales sólo cinco se llevaron a cabo, estuvieron destinadas a que las maestras de los mismos grados se reunieran para conocer los resultados de sus observaciones de clase y los PPI. En este caso, el 75% de las docentes participaron en estas reuniones.

Asimismo, el 75% de las docentes hicieron su autoevaluación con base en los PPI donde salieron a relucir aspectos de su práctica que no tienen la atención necesaria. Con base en esto establecieron compromisos para atender esas áreas.

Finalmente, los compromisos de mejora que destacan son: inclusión de alumnos, diversificación de actividades, diversificación de instrumentos de evaluación, actualizarse en algunos aspectos de su función, crear ambientes de aprendizaje adecuados para el aprendizaje y realizar mejoras a la planificación.

Al finalizar las reuniones de trabajo, las maestras completaron una encuesta de satisfacción de la sesión en donde se les cuestionó si fue productiva, si requiere más tiempo para desarrollarse y si agregarían más elementos para mejorar la intervención de los involucrados. Con base en esta información, se dará continuidad a los compromisos en las próximas reuniones de reflexión, con la dinámica descrita anteriormente, donde se estarán documentando los cambios en la práctica y complementando la información con las observaciones de clase que se llevarán a cabo posteriormente en cada uno de los doce grupos existentes.

## **Conclusiones**

Hoy día existen programas de seguimiento del trabajo del docente que forman parte de las leyes rectoras en materia educativa como la Ley del Servicio Profesional Docente, la Ley de General de Educación y el artículo tercero constitucional donde se especifican los principios filosóficos dentro de los cuales debe transitar una educación de calidad, siendo la idoneidad de los docentes pieza clave para llegar a los objetivos educativos esperados con base en los referentes internacionales propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuya misión es la de coordinar las políticas económicas y sociales de la que es parte la educación.

En México el trabajo de dar seguimiento a los docentes recae directamente en supervisores, directores y asesores técnico pedagógicos quienes tienen además muchas otras responsabilidades, que en su mayoría se vinculan con la gran cantidad de disposiciones oficiales y demandas de corte administrativo, dejando de lado una de las principales labores en su función que es la de acompañar pedagógicamente tanto a los docentes como a las escuelas en

general. Lo anterior también va aunado a la escasa preparación para la función directiva (Pesqueira, 2009).

De acuerdo a lo referido en párrafos anteriores, los resultados del proyecto de mejora permiten evidenciar herramientas en la figura directiva que parten de una autonomía de gestión tal como lo estipula el Modelo Educativo (2016), a través de un proyecto de cambio que integra la participación de los docentes para una mejora de sus prácticas en el aula, utilizando como principal estrategia, el acompañamiento docente.

Finalmente, si una de las prioridades de la educación es contar con docentes preparados para la construcción de aprendizajes para la vida en sus alumnos, es importante que el Estado garantice acompañamiento permanente a los profesores desde su preparación en las Escuelas Normales u otra institución de educación superior, así como a los docentes noveles y con experiencia en el sistema educativo nacional. Además es necesario que esas políticas se lleven a la práctica para que de esta manera se institucionalicen y cumplan con su principal propósito que es la mejora y no sólo el de servir como preparación para una evaluación del desempeño.

## **Referencias**

- Figueroa, G. (2005). La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural. Chile: Gobierno de Chile.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). Cultura y comunidades profesionales. En Capital profesional (págs. 134-177). Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Recolección de los datos cuantitativos. En Metodología de la investigación (págs. 273-405). México: Mc Graw Hill.
- Jacobo-García, H. (coord.). (2005). El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto. UPN: México

- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 35 (3), pp. 536.
- Pesqueira, N. (2009). *Formación de la identidad directiva: Estudio de caso con directores de educación primaria en Sonora*. Tesis (Doctorado en Innovación Educativa). Sonora, México, Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo\\_educativo\\_2016.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf)
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: SEP.
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento educativo*, 243-258.

# **CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE PROFESORES DE INGLÉS DEL SISTEMA ESTATAL DE BACHILLERATO EN YUCATÁN**

**ANA CECILIA CASTILLO LOEZA  
JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA**  
Universidad Autónoma de Yucatán

## **Introducción**

En la actualidad, la importancia que se le da al idioma inglés ha incrementado debido a las necesidades que plantea el siglo XXI, conocer el idioma permite a los estudiantes comunicarse y desarrollar herramientas necesarias para hablar con personas dentro y fuera del país, así como la capacidad de hacer frente a los retos actuales. Hoy en día, el idioma inglés es una herramienta indispensable para la inserción en la sociedad productiva y su dinámica, es también la posibilidad de acceso a mejores oportunidades y la adquisición de nuevos conocimientos a través de este idioma (Padilla y Espinoza, 2014).

El aprendizaje sobre la enseñanza es un proceso no acabado, se sabe que los docentes en ejercicio requieren oportunidades para mejorar su conocimiento y habilidades de enseñanza, en este sentido, se habla de desarrollo profesional (Cárdenas, González y Álvarez 2012). Diaz-Maggioli (2003) menciona que el desarrollo profesional de los docentes se hace necesario por razones como las reformas educativas y los nuevos retos que éstas imponen a los docentes; la relación entre la forma como enseñan los docentes y el éxito de los estudiantes; la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se ajusten a las

necesidades de los estudiantes; y en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, que sean capaces de ayudar a sus estudiantes a desarrollar la competencia lingüística y cultural de la lengua que aprenden.

El docente juega un papel fundamental en la enseñanza del inglés por su rol como facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en México, al parecer los resultados de la investigación evidencian un panorama diferente. Por ejemplo, los resultados de la investigación “*Sorry, el aprendizaje de inglés en México*” de Donoghue (2015, citado en Zermeño y Gutiérrez, 2015)) indican que: a) casi la mitad de los encargados de impartir esta materia no alcanzan el nivel de uso y comprensión que se esperaría que desarrollaran sus propios alumnos, b) uno de cada cuatro maestros no ha recibido ningún tipo de capacitación, y de los que sí han tenido acceso a este tipo de apoyo, la mitad salen con resultados debajo de lo mínimo esperable, c) el 97% de los alumnos de educación básica no alcanza el dominio previsto por el plan de estudios vigente que corresponde al nivel B1 del marco común de referencia europeo.

Otros estudios en México, como de los de Zermeño y Gutiérrez (2015), Padilla y Espinoza (2014), Izquierdo et al. (2014) y Fierro, Martínez, y Toledo (2015) dan cuenta de la investigación realizada en relación al docente de inglés. Las necesidades de los docentes se resumen en: a) preparación disciplinar para enseñar el inglés, b) necesidad de estudios avanzados en la enseñanza del inglés y c) uso y manejo de la tecnología para enseñar esta materia.

Por último, en México el nuevo modelo educativo establece que a partir de 2018 el aprendizaje del idioma inglés es obligatoria desde preescolar hasta bachillerato (SEP, 2017), por lo tanto, se requiere de profesionales adecuadamente preparados y capacitados para enseñar este idioma, capaces de responsabilizarse de la enseñanza, así como la producción de materiales didácticos y el proceso de planeación lingüística.

La investigación se sustenta el marco teórico del “*conocimiento didáctico del contenido*”, el cual se refiere a la combinación entre el contenido de la materia y la pedagogía o bien, las formas de representación y formulación de la materia

que hacen a ésta comprensible a otros (Shulman, 1986, 1987). Adicionalmente, se consideró “*la cognición de los profesores*” de Woods (1996 citado en Cárdenas, Gonzáles y Álvarez, 2012), que es específico del estudio de la cognición de los profesores de lenguas y que se centra en lo que piensan, saben y creen y en la relación de estos aspectos con las prácticas de clase que llevan a cabo de acuerdo con Borg (2006).

### **Método**

Se realizó un estudio exploratorio, de carácter cuantitativo con la finalidad de obtener información sociodemográfica, características de formación para la enseñanza del idioma y necesidades de actualización de los profesores de inglés.

La población estuvo compuesta por 42 profesores de inglés de las preparatorias estatales de Yucatán, quienes se le solicitó responder al “*Cuestionario para identificar las características y necesidades de los profesores de inglés en bachillerato*”. El total de respuesta fue de 27 profesores.

El diseño del instrumento se elaboró a partir de los estudios de Zermeño y Gutiérrez (2015) y Pinto, Martín y Barrabí (2007) y se llevó a cabo en diferentes etapas a) identificación y análisis de los instrumentos relacionados con el área de estudio, b) elaboración de la versión preliminar, c) revisión por especialistas, d) prueba piloto con profesores de inglés de bachillerato y e) diseño de la versión final del instrumento. Fueron cinco los apartados: información general del docente, la formación profesional, formación que obtuvo para la enseñanza del idioma inglés, formación continua y actualización y, por último, las necesidades de actualización y sugerencias.

### **Resultados**

La investigación en las preparatorias estatales del estado de Yucatán permitió identificar la división de dos grupos de profesores: los que tienen formación en el área de la enseñanza del idioma inglés o *ELT (English Language, teaching*

por sus siglas en inglés) y los profesores que cuentan con otra formación como se presenta en la Tabla 1.

La Tabla 1 muestra que todos los profesores poseen estudios mínimos de licenciatura, sin embargo, en ambos grupos de profesores hay quienes además de la licenciatura cuentan ya sea con estudios de un nivel superior al de licenciatura o un diplomado relacionados con el área de enseñanza del idioma inglés. Sólo dos profesores que pertenecen al grupo con formación en *ELT* cuentan con una maestría.

**Tabla 1**

*Formación inicial de los profesores*

	f	%	Licenciatura
Enseñanza del inglés	16	59%	Lenguas modernas
			Lengua extranjera
			Enseñanza del idioma inglés
			Educación secundaria con especialidad en inglés
			Administración de empresas
			Comunicación
Otra licenciatura	11	41%	Medicina veterinaria y zootecnia
			Mercadotecnia y negocios internacionales
			Ingeniería química
			Turismo
			Ciencias en la educación
			Contabilidad.

**Certificación para enseñar inglés**

En los resultados obtenidos sobre las certificaciones para enseñar inglés, se identificó que el grupo de profesores con formación en *ELT* es el grupo con el que más certificaciones cuenta, a pesar de que su formación inicial es en esta misma área. En este grupo de profesores, el 37% cuenta con *Teacher's training*, 31% tiene la certificación de *TKT* y el 6% cuenta con la certificación llamada *ACREL-EIN* que se trata de un examen para acreditar la Licenciatura

en Enseñanza del Inglés. Mientras que, en el otro grupo, el 9% de los profesores, cuenta con *Teacher's training* y otro 9% con un *TKT*.

La tabla 2 nos muestra que el 77% de los profesores cuenta con formación en el área de enseñanza del inglés. Sólo el 18% de los profesores cuenta con formación diferente a la de *ELT*.

**Tabla 2**

*Certificación para enseñar inglés*

Certificación Formación	Teacher's training	TKT	ACREL EIN	Total
En enseñanza del idioma inglés	37%	31%	6%	77%
En otra área académica	9%	9%	0%	18%

**Dominio del idioma inglés**

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos de acuerdo con cada grupo de profesores, en la que se puede observar que el grupo con formación en *ELT* se encuentra mejor preparado en cuanto a dominio del idioma, ya que de los que poseen el nivel ideal (C1) la mayoría pertenece a este grupo. Lo mismo sucede con los profesores que pertenecen al nivel mínimo que se espera de los profesores (B2).

**Tabla 3**

*Nivel del dominio del idioma por grupo*

Nivel de dominio del idioma		
Nivel	Formación en enseñanza del idioma inglés	Formación en otra área académica
B1	6%	9%
B2	56%	36%
C1	41%	18%
Sin certificación	6%	36%

En cuanto al nivel del dominio del idioma de ambos grupos, el 26% de los docentes posee el nivel C1, es decir, lo ideal para enseñar inglés en bachillerato, mientras que la mayoría de los profesores, el 48% cuenta con el nivel B2, el mismo que se espera que logren sus alumnos. Por otra parte, el 7% de los profesores registra el nivel B1, lo que llama la atención debido a que es un nivel inferior a lo que se espera de sus alumnos.

#### **Tabla 4**

##### *Nivel del idioma en ambos grupos*

<u>Nivel de dominio del idioma</u>		
Nivel	f	% total
B1	2	7%
B2	13	48%
C1	7	26%
Sin certificación	5	19%

#### **Necesidades de actualización**

La tabla 5 proporciona los resultados acerca de las necesidades de actualización de los profesores de inglés. Entre los resultados se presentan algunas diferencias entre ambos grupos de profesores, por ejemplo, para el grupo de profesores con formación en *ELT* la principal necesidad es sobre técnicas y actividades de enseñanza (81%), mientras que para el otro grupo la principal necesidad es en cuanto a técnicas para evaluar el aprendizaje de los alumnos (72%).

Además, se puede ver que 31% de los profesores con formación en *ELT* considera necesario recibir una actualización en temas relacionados habilidades de investigación y el 12% con contenidos y tópicos de la asignatura.

**Tabla 5**

*Necesidades que los profesores indican tener como docentes del idioma inglés*

Necesidades	Formación en ELT	Formación en otra área	f
Técnicas y actividades de enseñanza	81%	63%	20
Uso de la tecnología aplicada a la enseñanza del idioma inglés	56%	63%	16
Técnicas para evaluar el aprendizaje de los alumnos	44%	72%	15
Planeación de la enseñanza	44%	36%	12
Diseño de materiales didácticos	31%	36%	9
Desarrollo de habilidades de investigación	31%	0	5
Algunos contenidos y tópicos de la asignatura	12%	0	2

**Necesidades de actualización según los profesores de inglés**

La tabla 6 muestra la frecuencia con que fueron mencionadas las necesidades de acuerdo con cada grupo, siendo las más frecuentes en ambos grupos las estrategias y técnicas de enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés y el dominio del idioma. Igual mencionaron aspectos relacionados con el contexto educativo en el que laboran, con adaptar la materia de inglés al nuevo modelo educativo y desarrollar habilidades de investigación.

**Tabla 6**

*Necesidades de los profesores de inglés en bachillerato*

Formación en área de la enseñanza del idioma inglés	f	Formación en otra área de enseñanza	f
Estrategias y técnicas de enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas	4	Estrategias y técnicas de enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas	3
Uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés	3	Uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés	2
Dominio del idioma	2	Dominio del idioma	3
Nuevo vocabulario	2	Nuevo vocabulario	0
Técnicas de evaluación	1	Técnicas de evaluación	1
Diseño de materiales	1	Diseño de materiales	1
Enseñar de acuerdo con el contexto educativo	1	Enseñar de acuerdo con el contexto educativo	1
Adaptar el nuevo modelo educativo a la materia de inglés	1	Adaptar el nuevo modelo educativo a la materia de inglés	0
Habilidades de investigación	1	Habilidades de investigación	0

**Discusión**

Se identificaron dos grupos de profesores que laboran en las preparatorias estatales de Yucatán, en el que el grupo más grande es el de los profesores con formación en enseñanza del idioma inglés (59%) y quienes con los que manifestaron un mayor interés para continuar con su desarrollo profesional en esta área de estudio.

En relación con el avance en la carrera profesional los resultados obtenidos muestran que el 15% de los profesores que posee un nivel elevado al de licenciatura o un diplomado relacionado con el área de estudio. No obstante, el 77% de los profesores con formación en *ELT* cuenta con certificación para enseñar este idioma, por el contrario, del otro grupo de profesores sólo el 18% cuenta con una certificación de este tipo. Padilla y Espinoza (2014) identificaron que uno de los principales retos de los docentes en su investigación, es la falta de preparación permanente tanto académica como disciplinar que permita

responder a las necesidades de los estudiantes y de los niveles de exigencia de la sociedad actual.

De igual manera, en cuanto al nivel del dominio del idioma en ambos grupos, el 48% de los profesores posee el nivel B2 del MECR, nivel que se consideró como mínimo para un maestro de inglés y el 26% cuenta con el nivel C1, que es el nivel ideal para un profesor de inglés en bachillerato ya que se espera que los profesores cuenten por lo menos con el siguiente nivel con respecto al que están orientando a favorecer a sus alumnos.

Los resultados obtenidos muestran que ambos grupos de profesores presentan necesidades de actualización similares. Entre estas destacan las estrategias y técnicas de enseñanza, dominio del idioma y el uso de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés, este último es similar al resultado de la investigación de Zermeño y Gutiérrez (2015) en la que los profesores de inglés consideran que el uso de la tecnología es una de sus principales preocupaciones para actualizarse, al igual que Padilla y Espinoza (2014) identificaron que la falta de apoyo en el uso y manejo de la tecnología es uno de los retos principales del profesor de inglés. Se identificó que los profesores están interesados en saber cómo adaptar la materia de inglés a lo que establece el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), así como en temas relacionados con la enseñanza de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.

El 31% de los profesores con formación en *ELT* muestra interés por temas relacionados con habilidades para la investigación, lo que nos hace plantearnos que además de las necesidades didácticas e institucionales, hay profesores interesados en continuar con estudios mayores a la licenciatura.

Los resultados presentados en esta investigación son la primera de tres fases de una investigación macro en la cual se realizaron además del cuestionario, una entrevista con los profesores y observaciones de clase. En esta primera etapa se identificaron las características y necesidades de actualización de los profesores de inglés, sin embargo se espera que en las siguientes fases de la investigación se genere un conocimiento más amplio sobre los profesores de

inglés de las preparatorias estatales en Yucatán y sus necesidades de actualización pertinentes al contexto educativo en el que se encuentran, y así, motivar a los docentes a continuar con su desarrollo profesional

## **Referencias**

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. New York: Continuum.
- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2012). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Revista Folios* (31), 49-67.
- Díaz- Maggioli, G. (. (2003, b). "Professional development for language teachers. EDO-FL 03-03. ERIC Digest.
- Donoghue, J. (2015). *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*. México.
- Fierro, L., Martínez, L., & Toledo, D. (2015). La práctica docente y la formación profesional del profesor de inglés en educación básica.
- Izquierdo, J., Aquino, S. P., Garcia, V., Garza, G., Minami, H., & Adame, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Sinéctica*. pp.1-25. ISSN 2007-7033., 1-25.
- Padilla, L., & Espinoza, L. (2014). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. SCIELO.
- Pinto, J., Martín, G., & Barrabí, B. (2007). Estudio de necesidades de formación de profesores que imparten Estadística en carreras del área social". En G. Buendía Abalos y G. Montiel Espinosa (Eds.), *Memorias de la XI Escuela de Invierno en Matemática Educativa, Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa (CIMATE)*. México: 451–463.
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. New York: Cambridge University Press.
- Zermeño, E., & Gutiérrez, V. (2015). Estrategias de enseñanza de los profesores de inglés para la aplicación del enfoque educativo por competencias en las aulas de educación media superior en Aguascalientes. Retrieved from <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2105.pdf>

## **APRENDIZAJE Y APREHENSIÓN DE LOS TÉRMINOS ECONÓMICOS A TRAVÉS DE LA VINCULACIÓN CON EL PROYECTO MI EMPRESA**

**ROSA MARÍA HUERTAS TORRES**

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

### **Descripción del material videográfico**

Este video se hizo como parte de una actividad del seminario de currículum e innovación educativa, lo hice en base a un proyecto que llevé a cabo en la preparatoria oficial no. 93 de San Andrés Cuexcontitlán, los objetivos del proyecto innovador aprendizaje y aprehensión de los términos económicos a través de la vinculación con el proyecto mi empresa son aprender de una situación real y vincularlos con conocimientos de la materia de economía a través de un pensamiento creativo y un trabajo colaborativo.

La materia de economía resulta un poco aburrida e incomprensible para los estudiantes de bachillerato es por eso que me di a la tarea de implementar un estrategia de enseñanza que les fuera significativa e interesante para los jóvenes.

Para que haya una mejora de la calidad de la educación es necesario que implique la participación activa, decidida y reflexiva de los docentes desde el aula. Es tarea del docente introducir cambios en su quehacer diario entendido como la intervención y transformación de las practicas docentes (Uc Mas, 2010).

Existen actividades diversas que permiten al alumno acercarse a la comprensión de los contenidos, hacer más resistente el aprendizaje al olvido, poder transferir la comprensión a otras cosas y a través del conocimiento elemental llegar al conocimiento superior (Sacristán, 2007).

Los resultados obtenidos de este proyecto fueron muy satisfactorios debido que los alumnos demostraron mucho interés, además de que se enriquecieron con los conceptos básicos de la materia también se les dio herramientas para la vida ya que algunos alumnos adoptaron la idea concebida para este proyecto como medio de trabajo.

Este proyecto innovador impactó de manera favorable en otros maestros que también lo están llevando a cabo para mejorar la práctica docente.

El sentido de la innovación se puede generar al interior de las instituciones y se va logrando con el paso del tiempo basado en las culturas escolares. Mientras una innovación se va imponiendo desde las autoridades, otras también se constituyen prácticas innovadoras desde el aula hacia otros docentes (Díaz- Barriga, 2010).

### **Tabla 1**

#### *Ficha videográfica*

<b>Característica</b>	<b>Información</b>
Título del video	Aprendizaje y aprehensión de los términos económicos a través de la vinculación con el proyecto mi empresa.
Autor(es)	Rosa María Huertas Torres
Idioma	Español
Formato del archivo	MP4
Definición	1980 x1080
Duración	14.16 min
Proporción de pantalla	6 a 9

Soporte físico	USB
Liga al video	<a href="https://youtu.be/tauwLzu-TIA">https://youtu.be/tauwLzu-TIA</a>

## **Referencias**

- DIAZ-BARRIGA, F. (2013) *Innovaciones curriculares*. En: Ángel Díaz Barriga (Coordinador general). *La investigación curricular en México 2002 -2011*. México. ANUIES. COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- DIAZ-BARRIGA, F. (2010) *Los profesores ante las innovaciones curriculares* En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México. IISUE-UNAM/Universia.
- SACRISTAN, J. (2007) *El currículum moldeado por los profesores*. En *currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- OPPENHEIMER, A. (2015). *Los cinco secretos de la innovación*. En: ¡Crear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación. Grupo editorial Random House. México.
- MEDINA Cuevas, Lourdes (1999). *Perspectiva teórica y conceptual de la innovación educativa*. En: *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la Universidad Pública Mexicana: Cuadernos de investigación*. Cuarta época/6. UAEM. México.
- UC Mas, Lázaro (2010) "la ruta crítica de innovación en la mejora de la práctica educativa. En: Rodríguez Solera Carlos (Coordinador) *Innovación Educativa para el Desarrollo Humano*. México Red de Posgrados en Educación AC.

# **LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA DE UN GRUPO DE PRIMERO DE PREESCOLAR**

**CLAUDIA LIZET PATLÁN PALAFOX**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de  
Guanajuato

## **Introducción**

El presente documento refiere al protocolo de investigación e innovación desarrollado a partir de la problemática detectada en mi grupo de primero de preescolar, dicho protocolo tiene como finalidad orientar y sustentar las bases de mi trabajo a lo largo de la aplicación de los ciclos de innovación en donde trataré de dar respuesta a la pregunta de investigación e innovación.

En este se encuentra el tema y la problematización de modo que pude determinar cuál era la principal problemática y que de ser trabajada tendría como efectos secundarios la transformación de mi propia práctica y la mejora de otras problemáticas presentes en el grupo pues están interrelacionadas. Posteriormente se encuentra la formulación del problema educativo en donde se plantea la construcción del problema así como las preguntas que surgen al indagar sobre la misma.

Después se sitúa la fundamentación del problema recuperando aspectos empíricos como gráficas y fragmentos del diario de trabajo, así como la parte teórica con base en las principales teorías del objeto de estudio. En seguida presento la justificación del protocolo que hace alusión al porqué del problema educativo, el impacto que tendrá de ser trabajado para su mejora y los

principales beneficiados del mismo una vez que se lleve a cabo. Así como los propósitos del protocolo.

Como siguiente apartado se menciona el enfoque de la investigación que es cualitativa con mención del estudio de casos, investigación acción y los instrumentos para la recolección de datos.

### **Formulación del problema educativo, de investigación, de innovación o de investigación y desarrollo**

Al estar en constante interacción con mi grupo de primero de preescolar me di a la tarea de observar como era su aprendizaje, qué hacían y cómo se interrelacionaban con sus pares, de manera gradual me percaté de que había conductas que se repetían durante la jornada escolar como: pegar a sus compañeros sin que exista una razón evidente, rechazo por interactuar con algún compañero con base en el argumento de que “no le cae bien”, “ese niño pega” o “hace gestos”.

La falta de relaciones interpersonales es observable en situaciones que implican el trabajo colaborativo con sus compañeros ya sea en equipos conformados por la docente tanto como los que son formados por ellos, en donde la mayoría de los niños no se acercan con algunos de sus compañeros para realizar lo solicitado por la docente como explorar un libro, trabajar con material de construcción o participar en juegos grupales.

Una vez detectadas las diferentes problemáticas presentes en el grupo que atiendo me di a la tarea de elaborar una tabla de red de problemas (imagen 1). Una vez detectada la problemática con mayor peso dentro del grupo que es la *negación de la mayoría de los alumnos para socializar con sus compañeros en las actividades que implican trabajo colaborativo* procedí a la elaboración de un diagrama de árbol (imagen 2) que me permitió conocer las posibles causas, mismas que están representadas en las raíces del árbol, dichas causas están relacionadas entre sí pues prevalece el impacto que tienen los padres de familia en la poca autonomía de los alumnos, en la seguridad de ellos y por

ende en el establecimiento de relaciones interpersonales con sus compañeros de grupo.

La innovación se desarrollara a lo largo de los ciclos escolares 2017 – 2018 y 2018 - 2019 con un grupo de alumnos de primero de preescolar que muestran dificultades para socializar con sus compañeros de aula en actividades colectivas dentro y fuera del aula durante la jornada escolar, lo que está impactando en el establecimiento de relaciones interpersonales entre pares, las acciones de mejora se ejecutaran dentro de la institución educativa en la que laboro y en colaboración con el personal de la misma, así como de los padres de familia.

Al observar las interacciones de mis alumnos dentro del aula y darme cuenta de que son recurrentes las situaciones en las cuales ellos pegan o hacen berrinches como medio de solución a las situaciones de conflicto que se les presentan dentro o fuera del salón y que están impactando en sus relaciones interpersonales con sus pares me llevó a plantearme:

¿Cómo es el proceso de socialización de los niños al ingresar a su primer entorno escolar que comprende el primer año de educación preescolar? Y

¿Cómo puedo propiciar las relaciones interpersonales en el aula con un grupo de primero de preescolar?

### **Propósitos**

Con base en la problemática mencionada anteriormente y en el impacto negativo que esta está teniendo en mis alumnos me planteo los siguientes propósitos para su cumplimiento en un lapso no mayor a dos años, dichos propósitos son los siguientes.

General: Lograr que los 33 alumnos de 1° “A” establezcan relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, a través de diferentes actividades que involucren la participación de todos los integrantes del grupo con base en el trabajo colaborativo.

Específico: Propiciar que los alumnos de 1° “A” de preescolar se involucren en diferentes actividades que impliquen socializar con otros compañeros para mejorar las relaciones interpersonales en el grupo

### **Justificación del proyecto**

Favorecer las relaciones interpersonales en el grupo de primero “A” a través del trabajo colaborativo resulta importante porque dentro del salón predomina un trabajo individual de los alumnos, existe poca confianza en ellos mismos para desenvolverse en los diferentes espacios y clases de la institución lo que ha impactado en la creación de vínculos de amistad así como en la creación estable de un ambiente de aprendizaje propicio para el aula.

De igual manera la mayoría de los niños ha comenzado a negarse a trabajar o estar cerca de los cinco alumnos que agreden o hacen berrinches con mayor frecuencia por lo que se está haciendo una exclusión de estos alumnos aún y cuando intento integrarlos con sus demás compañeros, por lo que es común observarlos solos durante el recreo y en ocasiones trabajando en solitario dentro del aula.

Considero importante estudiar la problemática partiendo del ámbito escolar pues es en donde interaccionan con sus demás compañeros en las diferentes actividades de la jornada, al ser un grupo de primer año están iniciando a establecer vínculos con otros niños y crear relaciones interpersonales que son aquellas que se dan entre iguales y que mantienen los alumnos entre sí. La identidad personal, la amistad y los conflictos se generan en las relaciones entre iguales. (Casares, 2004:15). Por lo que es importante para mí saber cómo puedo apoyarlos a relacionarse con sus compañeros de modo que le sea posible establecer relaciones con sus demás compañeros para que ellos ya no lo eviten.

Los principales beneficiados al atender la problemática mencionada son los 33 alumnos que conforman mi grupo de preescolar sin embargo considero que los cambios con mayor impacto se concretaran en 10 de los alumnos que muestran dificultad para su regulación emocional y conductual de modo que

sus compañeros comiencen a incluirlos en sus grupos trabajo, por otra parte también impactará en los alumnos que participan con poca confianza en ellos mismos, es decir, con timidez para jugar, platicar o cuestionar a sus compañeros de manera autónoma y en los diferentes momentos de la jornada.

Una beneficiada más lo seré yo ya que me permitirá conocer acerca de una teoría, un campo de estudio e intervención que anteriormente no era relevante para mí pero que al estar inmersa con un grupo de niños en edad de dos y tres años surgió la necesidad de indagar sobre cómo apoyarlos en establecer relaciones interpersonales, su regulación emocional, cómo ser una guía para ellos sin forzar su proceso, darles la oportunidad y propiciar las condiciones adecuadas para llevarlos a creer en sí mismos y que forma parte de su desarrollo integral.

### **Metodología**

El enfoque de la investigación que emplearé será el cualitativo pues reconoce que la descripción y la medición de las variables no se pueden realizar sin considerar las condiciones particulares del contexto en donde ocurre el fenómeno a investigar. En este enfoque es precisa la observación, el establecer ideas como resultado de la observación y análisis de ello, someter esas ideas para verificar su fiabilidad y sustento así como modificar esos supuestos a través de la recolección de datos de un contexto particular.

El método de investigación que empleé durante el lapso de octubre – diciembre de 2017 fue estudio de caso que como una de sus finalidades ayudar al investigador a comprender los orígenes de aquello que investiga, que estudia o que explora. El estudio de caso partió de un interés y una necesidad, misma que se derivó de aquello en lo que estoy inmersa y que impacta en mi rol como docente y alumnos que atiendo.

Según Stake “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998) con dicha particularidad se pretende conocer los por qué y conocer así hasta dónde puede llegar nuestra

intervención, se refiere también a un caso particular porque se desglosa de aquello que realmente nos atañe indagar como resultado de un interés o una prioridad de manera que no se pierda de vista el objetivo de dicha investigación.

En el ámbito educativo el estudio de casos puede ser una herramienta que apoye al docente en la búsqueda de información relacionada con el caso seleccionado, para ello se puede tomar como apoyo diferentes instrumentos para la recogida de datos los cuales han de ser diseñados en función de aquello que se quiere conocer, no obstante es importante tener claridad en las preguntas a realizar, los momentos y personas involucradas, así como las condiciones particulares del contexto de manera que se aborde de manera ética.

Otro de los métodos que emplearé refiere a la investigación-acción que comprende ciclos de acción que de acuerdo al autor Antonio Latorre (2005) contribuye a la respuesta de la pregunta de investigación así como al logro de los objetivos para mejorar la problemática detectada. Para dicho plan de acción es importante retomar referentes teóricos que permitan dar fundamento a las acciones propuestas de modo que éstas sean intencionadas, prever recursos tanto humanos como materiales que faciliten la ejecución de las actividades y el aprendizaje de los niños.

Como mencioné la intención del plan de acción es contribuir a la mejora de la problemática detectada lo que impactará en la misma, es pertinente dicha mejora con base en acciones intencionadas porque “la práctica aislada que no se entrega a la reflexión [...] no ayuda al sujeto a mejorarla, reflexionando sobre ella [...] que le permitiría ir más allá del sentido común” (Fierro, Fortoul, & Rosas., 2012: 41). Por ello es fundamental saber qué y cómo se hizo para de esta manera valorar qué impacto tuvo.

Los instrumentos que utilizaré son el diario de trabajo pues me permite registrar lo que acontece en el aula como obstáculos y logros, esta información me ayudará a realizar una evaluación continua para replantear de ser necesario, la videograbación de fragmentos de mi práctica pues al observar mi intervención

lograré descentralizarme de la misma para valorar si lo que creí haber logrado realmente se favoreció en los niños, entrevistas, encuestas, indicadores de observación, libreta de incidencias y notas sobre la práctica ya que al contar con diferentes instrumentos me permitirá obtener diferente tipo de observación para realizar una valoración que evite el paso de juicios de valor.

### **Conclusiones**

La elaboración del protocolo de investigación e innovación me permitió conocer las diferentes problemáticas y necesidades educativas de mis alumnos, observar cómo estas se interrelacionan entre sí y valorar el impacto que tienen en mis alumnos, lo que me llevó a la necesidad e interés de jerarquizar para posteriormente indagar sobre aquella necesidad que a su vez genera y es causada por otras de modo que empleé el estudio de caso como método para conocer más sobre aquello que rodea a la misma y posteriormente poder utilizar la investigación-acción teniendo como punto de partida los datos obtenidos de modo que las acciones que implemente tengan una intención.

Es preciso abordar y llevar a cabo este protocolo porque al mejorar el trabajo colaborativo entre mis alumnos me permitirá abonar en sus relaciones interpersonales de manera que haya una inclusión entre pares, exista un reconocimiento de sus propias capacidades, una regulación emocional y conductual, el trabajo colaborativo conlleva la necesidad de dialogar con el otro y confrontar puntos de vista pero sin agredir, por lo que al trabajar en el loro de ello impactaré en las relaciones interpersonales de mis alumnos.

## **Tablas y figuras**

**Tabla 1**

*La tabla de la red de problemas*

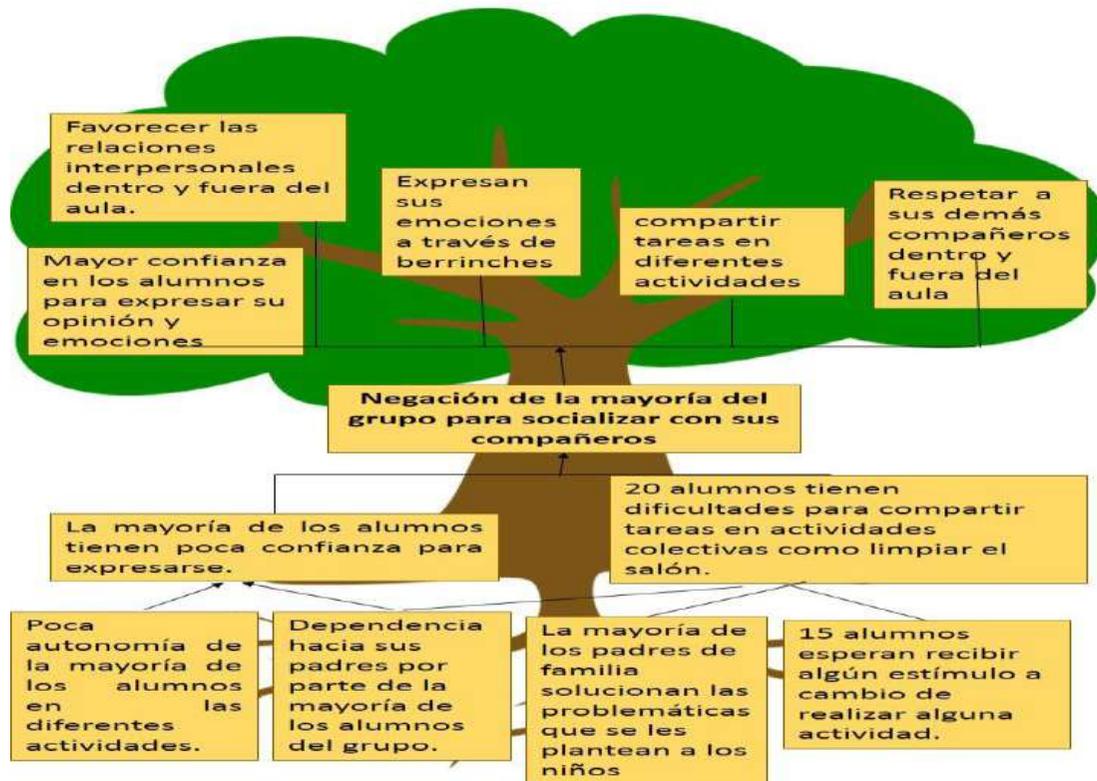
<b>Causas</b>	<b>Problemas en el grupo de 1°A de preescolar</b>	<b>Efectos</b>
11, 12, 6	La mayoría de los alumnos tienen poca confianza para expresarse.	2, 5, 6,
1, 11	Expresan sus emociones a través de berrinches.	3, 5, 9
2, 7, 10	10 alumnos tienen dificultades para respetar a sus demás compañeros (pegan sin motivo aparente)	4, 5, 7.
1, 2, 3, 7, 8	Negación de la mayoría del grupo para socializar con sus compañeros (Trabajar con diferentes compañeros)	1, 2, 3, 5, 7, 10
3	La mayoría de los alumnos prefiere trabajar de manera individual.	4, 7, 8
1, 2, 9	Poca autonomía de la mayoría de los alumnos en las diferentes actividades.	7, 9, 12
9, 11, 8	20 alumnos tienen dificultades para compartir tareas en actividades como limpiar el salón.	4, 3, 5
9, 12	15 alumnos esperan recibir algún estímulo a cambio de realizar alguna actividad.	4, 11
11	La mayoría de los padres de familia solucionan las problemáticas que se les plantean a los niños dentro y fuera del aula (Colocar su silla, buscar su cuaderno, etc.)	12, 6, 8
2, 3, 8	Falta de empatía por parte de 4 alumnos hacia el resto de sus compañeros.	2, 3, 4, 7
9, 8	Dependencia hacia sus padres por parte de la mayoría de los alumnos del grupo.	5, 6, 7, 9

La columna central representa todas las problemáticas encontradas, la numeración que cada una tiene refiere a los números presentados en las columnas 1 y tres de manera que se visualice la problemática con mayor impacto.

## Imagen 1

### Diagrama de árbol

Diagrama de árbol "El árbol de los problemas"



## Referencias

Casanova, E. M. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría de la fenomenología de la personalidad de Carl Rogers. *Revista general de Psicología general y aplicación*, 176 - 186.

Casares, M. G. (2004). Vía interpersonal: Encuentros cara a cara. En *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. (págs. 11 -16). España: GRAÓ.

- Díaz De Salas Sergio Alfaro, M. M. (Abril de 2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 1 - 25. Obtenido de [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Fadiman, J., & Franger, R. (2001). Hacia una psicología del ser. En *Capítulo 14. Abraham Maslow y la psicología transpersonal* (págs. 456 - 495). Barcelona : Kairos .
- J. A. Simms, T. H. (1969). Capítulo 1 La socialización del preescolar. Capítulo 2 "Socialización y desarrollo de la personalidad". En *Socialización y Rendimiento en Educación: De Tres a Trece Años. El preescolar. El niño de 5 a 9 años. El niño de 9 a 13 años.* (págs. 13-28). Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAÓ.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vega-Malagón, G., Morales, J. Á., Vega-Malagon, A. J., & Camacho-Calderón, N. (Mayo de 2014). Paradigmas en la investigación. *Vol. 10, No. 5*, 523 - 528. Queretaro, México: European Scientific Journal.

# **LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI: UN ANÁLISIS HISTÓRICO**

**ARIADNA BRINGAS TOBÓN**  
*Universidad Iberoamericana*

## **Introducción**

A lo largo de la historia de México las problemáticas educativas han sido diversas y han correspondido a momentos ideológicos, políticos y económicos. Durante el siglo XX la educación formal en México tuvo la necesidad de plantearse, desde el punto de vista académico y científico, las necesidades de un país en su mayoría rural y analfabeta, bajo los ideales nacionalistas revolucionarios.

En contraste, al inicio del siglo XXI, México se constituye como un país democrático y miembro de diversos organismos internacionales, tales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), la OEA (Comisión Interamericana de derechos humanos), entre otras, participando así en diversos acuerdos, firmas y compromisos que se plasman en reformas educativas.

Por ello, la última reforma educativa en México comparte la problemática que a nivel internacional se ha plasmado en los sistemas educativos. Ésta sería la calidad educativa, concepto que puede ser abordado desde dos enfoques: uno económico tecnócrata y otro de apertura a los derechos humanos.

El primer enfoque se deriva de las concepciones de los economistas tecnócratas sobre la educación, quienes la definen como la producción eficiente del capital humano (Tomasevski, 2004), lo que se opone al enfoque de los derechos humanos, quienes promueven la incorporación de la población más vulnerable a ser excluida, pero existen pocas oportunidades de producción económica y que además generan un gasto al Estado debido a sus condiciones, una población que necesita elementos infraestructurales, mismos que el Estado no siempre puede asumir, y si lo hiciera no existiría una recompensación económica (Pérez, 1998).

La agenda internacional pone su mirada en la calidad educativa como una de las principales problemáticas educativas del siglo XXI, estableciéndola como el eje rector del derecho humano (Blanco, 2007). Esto ha dado origen a una reforma constitucional en el año 2013 estando al frente de las políticas educativas. De acuerdo con las propuestas internacionales, el docente actualmente tiene un papel protagonista para concretar el derecho humano a la calidad educativa, pues en los maestros radica la capacidad para concretar este derecho humano a la educación, según Orduña (2015).

El escenario actual genera vicisitudes acerca de cómo hacer valer este derecho humano, pues como política educativa, la reforma educativa se propone mejorar la calidad en la educación, sin embargo, existe un contexto complejo en México, por un lado, las condiciones de pobreza y desigualdad social y económica, así como las exigencias al crecimiento económico que en siglos pasados se asociaba a la educación, es decir; incrementar el acceso a la educación repercutía en la escala económica.

Aunado a eso, dentro de las políticas educativas en México existen diversas problemáticas a nivel macro, tales como los contextos multiculturales, la atención a la diversidad y la discapacidad, entre otros. A pesar de ello, el interés por centrar la problemática en la calidad educativa como responsabilidad directa ha recaído en la figura del docente y por lo tanto en su evaluación.

## **Desarrollo**

Existe una problemática acerca de cómo se ha constituido en México un docente a lo largo de la historia en el país. Dos momentos convergen: el final del siglo XX y el inicio del siglo XXI. Por una parte, en el siglo XX los ideales revolucionarios nacionalistas en el periodo de José Vasconcelos y el origen de lo que habría de ser la educación pública fueron: la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes, el intercambio cultural contra el extranjero y la investigación científica (Solana , 1981) lo que generó un perfil y formación docente de acuerdo con las necesidades económicas, políticas e ideológicas del país.

Por otra parte, el inicio del siglo XXI en un contexto global con características económicas, sociales y políticas determinadas por sistemas de gobierno democráticos, así como el dominio de la comunicación telemática, en una cultura e ideología social contemporánea, denominada aldea global, con elementos que van creando un nuevo escenario social que se ubican en cuatro categorías: la comunicación, la tecnología, la globalización de la economía y la cultura (Pérez, 1998). Lo que demandan una nueva formación docente acorde ya no sólo a las demandas nacionales, sino también en las internacionales.

Este choque ideológico e histórico en el que se encuentra México, el paso de un periodo nacionalista revolucionario a un contexto global y democrático que se plasmó en la última reforma educativa por medio de la evaluación docente originó respuestas divergentes tales como: resistencia por parte de algunos docentes en diversos estados, jubilación temprana, aceptación de la evaluación por parte de ellos, y los nuevos, la aceptación para el ingreso al sistema educativo, entre otras. (Poy, 2015).

Las respuestas que se han dado por parte de los docentes, los académicos, las posturas gubernamentales en diversos espacios académicos, se pueden observar desde posturas diversas. Sin embargo, más allá de las posturas a favor y en contra, se debe rescatar la problemática de los procesos históricos en las cuales se ha ido conformando el docente en México, y cómo a través de ello se ha ido incorporando el concepto de evaluación docente.

Todo ello, permitiría analizar que la evaluación docente genera sus propias interrogantes desde los cuestionamientos más elementales para un campo áspero que necesita responder: ¿Qué es evaluación docente? Tal vez sea el más primario de los aspectos que hay que resolver para posteriormente incursionar en puntos más finos, y ante este escenario analizar cómo se ha forjado México a lo largo de su línea histórica respecto a la evaluación docente que le ha permitido tener aciertos y desaciertos mismos que sirven como base de experiencia, dado que este proceso no es nuevo. Analizar un recorrido histórico de la experiencia mexicana permitirá analizar ¿qué es lo novedoso?

En este sentido, realizar un análisis histórico sobre la evaluación docente y sus aportaciones teóricas y pedagógicas en México puede ofrecer elementos para comprender qué está pasando actualmente en el proceso de evaluación docente y cómo a partir de este análisis se puede mejorar dicho proceso. Para ello, es necesario comprender que el concepto de evaluación docente, desde el uso pedagógico es un elemento indispensable en la formación de los docentes, toda vez que evaluar es aprender (Santos Guerra, 2003).

De ahí, surge la siguiente interrogante; ¿qué es la evaluación docente y qué tiene que ver con los procesos educativos? La palabra evaluación como concepto se utiliza en diversos contextos y ámbitos de la literatura y disciplinas científicas, así como en el uso del lenguaje coloquial. Por ello, de acuerdo con Mora (2004), el concepto de evaluación genera múltiples usos y significados, generando así que la evaluación sea un concepto polisémico, que de acuerdo con las necesidades, propósitos y objetivos se utiliza como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez de un objetivo, la rendición de cuentas, entre otras.

Sin embargo, de acuerdo con Álvarez (2000) existe una paradoja respecto al concepto de evaluación, y concretamente a la evaluación formativa, debido al uso de la palabra evaluación, pues evaluar no es lo mismo que medir ni calificar ni mucho menos corregir. Tampoco es clasificar, examinar o aplicar test, pero paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades en donde se utiliza la medición, la clasificación, examinación y en muchas ocasiones, la aplicación de test. Por ello, comparten un mismo campo

semántico, pero no deben confundirse, pues estas actividades cumplen un papel instrumental, debido a que de ellas no se aprende, por lo tanto, la evaluación las trasciende. En conclusión, la evaluación desde un enfoque educativo y formativo necesita a sujetos.

Una vez esclarecido este punto, se puede entender el porqué la evaluación puede cumplir diversas finalidades y, por lo tanto, múltiples definiciones, algunas orientadas a las cuestiones cuantitativas de control y medición del producto, definida como: “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados ...[y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico ]” (Duque, 1993, p. 167).

Por lo tanto, la evaluación como concepto teórico dentro la educación formal, ha de buscar su propia línea basada en principios pedagógicos y por lo tanto educativos. Sea que se hable de evaluación al sistema educativo, evaluación curricular, evaluación al proceso de enseñanza debemos atender: “El análisis de aprendizaje, evaluación institucional o evaluación docente, si se habla de evaluación, debe corresponder con principios educativos y pedagógico, es decir:

“El análisis de la evaluación no puede realizarse sin una referencia directa a la acción educativa y al concepto de aprendizaje que resulta de ella... [Sería aconsejable, pues, empezar por examinar con ojo crítico las tesis planteadas, para luego, en un segundo momento, considerar nuevas prácticas de evaluación que estarían en mejores condiciones de responder a cada una de las opciones pedagógicas”] (Bélair, 2000, p.13).

Actualmente el concepto de evaluación está estrechamente ligado a los procesos de aprendizaje, es decir, ¿qué podemos aprender de las experiencias de la evaluación? Sin embargo, de acuerdo con el nacimiento de la evaluación en la educación como disciplina científica, se remonta al siglo pasado, nace de los postulados de la psicología instruccional, quien desde un enfoque conductista ofrecía la posibilidad de poder “medir” el desarrollo de una persona

y por lo tanto el desempeño escolar (García J. M., 2005). Esto servía como base para la puesta en marcha de los currículos oficiales en los centros escolares. La evaluación en ese periodo histórico se apoyaba de la teoría conductista del desarrollo y aprendizaje, en el que se evaluaba lo que se esperaba de un programa educativo.

En el inicio del siglo XXI, el auge de otros paradigmas en la educación como la neurociencia, el constructivismo, la teoría sociocultural, entre otras, ofrecen elementos diferentes a los paradigmas tradicionales. En este momento, es importante analizar si ya se estableció qué es la evaluación en el campo educativo. Por tanto, es momento de cuestionarnos, ¿qué es la evaluación docente?

La evaluación docente es un concepto que de acuerdo con la línea histórica se ha utilizado para valorar el grado de competencia de un docente para impartir una asignatura. En México se comienza a hablar de evaluación docente casi a la par de su uso sistemático en Estados Unidos, a finales de la década de los setenta. El introductor en México fue el padre Ernesto Meneses Morales, de la Universidad Iberoamericana (UIA) en 1971, en su plantel en Cd. de México.

En la UIA es en donde se crea el primer cuestionario mexicano de evaluación docente. En la misma década, en la UNAM se elaboraron trabajos de investigación sobre ese mismo tema. En la segunda mitad de los ochenta, en diversas universidades públicas y privadas, emplearon CEDA (cuestionario de evaluación de la docencia por los alumnos) para realizar sistemáticamente la evaluación docente.

En 1984 Arias Galicia publica las características psicométricas de un instrumento de evaluación docente. En los años 90, a la par de los programas de estímulo, los cuestionarios de evaluación fueron comunes y aceptados en las universidades públicas. Asimismo, a mediados de esa década, se creó el Grupo Interinstitucional de la Evaluación de la Docencia formado bajo el liderazgo de la UNAM, en donde se ha producido documentación de divulgación científica en el campo de la evaluación docente.

## **Conclusión**

La historia del inicio de la evaluación docente permite cuestionar en qué momento se ha evaluado a un docente y en qué momento sólo se han hecho mediciones que no conllevan a prácticas educativas; si la evaluación no conlleva a una actividad crítica de aprendizaje, asumiendo que la evaluación es aprendizaje, pues por ella adquirimos conocimientos, entonces ¿qué es lo que se ha llevado a cabo?

En la medida que se pueda entender que la evaluación es parte del aprendizaje que involucra tanto al que aprende como al que evalúa, en un proceso de contrastación que pueda ser crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora, entenderemos entonces que evaluar y aprender son dos caras de la misma moneda.

Sin embargo, ¿Cuáles serían las principales dificultades para llevar a cabo una verdadera evaluación formativa a los docentes en un contexto complejo como México? De acuerdo con la línea histórica de los procesos de evaluación docente, éstas se han elaborado con base en diversos instrumentos, sin embargo, se debe cuestionar si esto ha repercutido en un proceso de análisis y crítica hacia el proceso de aprendizaje que le ha brindado al docente la evaluación.

Rescatar a la experiencia mexicana podría ser un buen elemento que permita reconocer las bondades de la evaluación a los docentes y cómo poder mejorar. No obstante, el análisis sobre el concepto de evaluación que ha interiorizado los docentes también es un elemento que podría intervenir en las dificultades para llevar a cabo una verdadera evaluación formativa a los docentes. Finalmente, ¿qué es la evaluación docente? La evaluación docente podría conceptualizarse como el proceso de aprendizaje que obtiene el docente en su práctica. Este aprendizaje involucra sus conocimientos y formación adquirida, pero sobre todo el compromiso que el propio docente tenga hacia su trabajo. La evaluación docente entonces es un proceso indispensable en la mejora del sistema educativo.

## **Referencias**

- Álvarez Méndez, J. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas*. México: UNESCO.
- García, J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 1275 - 1283.
- Mora, I. A. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Actualidades Investigativas en Educación.
- Pérez, G. Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata .
- Poy, L. (21 de Junio de 2015). *La SEP suspende evaluación docente en Oaxaca y Michoacán; éxito el boicot: CNTE. La Jornada* .
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres. *Enfoques educativos*, 69-80.
- Solana , F. (1981). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP .
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Bangkok: UNESCO.

## **VISUALIZACIÓN, RAZONAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN: ¿HABILIDADES SUFICIENTES PARA FAVORECER EL RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA?**

**JESÚS ARNULFO MARTÍNEZ MALDONADO**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San  
Luis Potosí

**JOSÉ MANUEL OLAIS GOVEA**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de  
Monterrey Campus San Luis Potosí

### **Introducción**

Ser competente matemáticamente implica mostrar un razonamiento adecuado que permita comprender y aplicar los objetos matemáticos en la resolución de problemas, formular explicaciones, comunicar ideas a través del lenguaje propio de la disciplina, argumentar entre otros procesos, de tal forma que el estudiante pueda solucionar situaciones de su vida cotidiana en donde se encuentren inmersas las matemáticas, pero también que pueda adquirir un cierto nivel de abstracción con el que pueda avanzar dentro de la matemática escolar, pues dicha asignatura exige de éstos procesos. Para ello, se requiere de un arduo trabajo con los alumnos en las aulas, dado que es importante favorecer cada uno de los razonamientos en matemáticas, aunque en este trabajo se profundiza en el geométrico, tomando en consideración lo siguiente.

*Visualización, razonamiento y argumentación:  
¿Habilidades suficientes para favorecer el razonamiento  
geométrico en estudiantes de secundaria?*

De acuerdo con el Informe “México en PISA 2015”, los resultados más recientes que arroja la prueba PISA aplicada a estudiantes de tercer año de secundaria (INEE, 2016), México se ubica en el lugar 57 de 69 países participantes, específicamente en el área de matemáticas. Cabe señalar que esta prueba “se centra en la capacidad de los estudiantes para usar sus conocimientos y habilidades y no en saber hasta qué punto dominan un currículo escolar” (INEE, 2016, p. 11).

A nivel nacional, México cuenta con dos evaluaciones importantes que han permitido obtener resultados sobre los aprendizajes de los estudiantes y con ello conocer la situación actual del Sistema Educativo Nacional: los “Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y el Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA). Aterrizando esta última evaluación en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 76 (la cual se tomó en cuenta para desarrollar esta investigación), misma que se ubica en un contexto urbano marginal del estado de San Luis Potosí, los resultados fueron: el 68% se insertó en el nivel I, el 29% en el nivel II, 0% en el nivel III y el 1% en el nivel IV, siendo los contenidos relacionados a geometría donde se mostró mayor deficiencia.

Ahora bien, cuando los alumnos (por ejemplificar) deducen por si mismos constructos matemáticos como “El volumen de una pirámide es igual a la tercera parte del volumen de un prisma cuando tienen la misma base y medida de la altura”, se ponen de manifiesto los procesos de razonamiento que los alumnos realizan a partir de la resolución de situaciones problemáticas bien diseñadas, pues emplean tanto el razonamiento inductivo como el deductivo, los cuales son importantes para el desarrollo del razonamiento geométrico, específicamente en el campo de la geometría, que en el Programa de Estudios de matemáticas 2011 corresponde al eje temático de forma, espacio y medida, el cual contempla los siguientes aspectos:

La exploración de características y propiedades de las figuras y cuerpos geométricos.

La generalización de condiciones para un trabajo con características deductivas.

La justificación de las fórmulas que se utilizan para el cálculo geométrico. (SEP, 2011, p. 25).

Bajo este escenario, la presente investigación surgió en primer término por los bajos resultados en evaluaciones externas que muestran que los estudiantes de secundaria no son lo suficientemente competentes matemáticamente, que el área de geometría se encuentra un tanto débil, y a partir de las dificultades que la persona que suscribe ha identificado (empíricamente) como profesor de matemáticas cada inicio de ciclo escolar y en el transcurso del mismo en alumnos de los tres grados de secundaria, pues éstos en ocasiones poseen conocimiento sobre matemáticas pero no son capaces de aplicarlos en la resolución de problemas geométricos para crear nuevos, muestran un razonamiento poco desarrollado, poseen definiciones no aceptadas, no convencionales, alteradas o incompletas en el contexto de las matemáticas puras, generando así dificultades para establecer relaciones o conexiones, lo cual resulta relevante porque esto implica la imposibilidad de aplicar el conocimiento matemático, y si esto no ocurre las matemáticas carecen de sentido en la vida cotidiana del alumno, es decir, no tienen una justificación social de ser.

En este sentido, se realizó esta investigación generada desde el aula, la cual aspira a comprender el fenómeno expuesto, en el cual los estudiantes de secundaria muestran un razonamiento geométrico por muy debajo del nivel esperado, por lo tanto los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

Identificar las habilidades del razonamiento geométrico que emplean los estudiantes de un grupo de secundaria en la resolución de problemas geométricos.

Caracterizar las habilidades del razonamiento geométrico que emplean los estudiantes de un grupo de secundaria en la resolución de problemas geométricos.

Determinar en qué medida los estudiantes de un grupo de secundaria emplean las habilidades del razonamiento geométrico en la resolución de problemas geométricos.

### **Desarrollo**

Actualmente en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas se ha priorizado como punto fuerte la resolución de problemas, pues se refiere que a través de ésta los estudiantes adquieren conocimientos matemáticos haciendo matemáticas. En este sentido la resolución de problemas implica que los alumnos:

sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar procedimientos de resolución (SEP, 2011, p.23).

Aterrizando las ideas expuestas anteriormente con el tema de investigación, la resolución de problemas permite construir conocimientos geométricos y por lo tanto se busca desarrollar el razonamiento geométrico, siendo definido éste por Bohórquez & Franchi (2011) como aquel “que se evidencia en geometría cuando un alumno a partir de los datos y relaciones geométricas, es capaz de llegar a una conclusión en una situación con la que nunca había sido enfrentado antes” (p. 166). Autores como Zambrano (2005), López & García (2008) conceptualizan el razonamiento geométrico como el conjunto de tres habilidades:

### **Visualización**

López & García (2008) definen la visualización como “una actividad de razonamiento o proceso cognitivo basada en el uso de elementos visuales o espaciales, tanto mentales como físicos, utilizados para resolver problemas o probar propiedades” (p. 48). Es importante establecer que la visualización comprende tres tipos de aprehensión (Torregrosa & Quesada 2007): la primera

es la *perceptiva*, la cual se caracteriza como la identificación simple de una configuración.

La segunda es la *aprehensión discursiva*, se refiere a la acción que produce una asociación de la configuración identificada con afirmaciones matemáticas (definiciones, teoremas). Se puede hacer de dos maneras: “del anclaje visual al anclaje discursivo” en donde el observador debe haber identificado en el dibujo lo que caracteriza por ejemplo a un triángulo rectángulo, “del anclaje discursivo al anclaje visual”; el estudiante tiene la capacidad para realizar el dibujo de un polígono que cumpla con ciertas características dadas.

La tercera aprehensión es la operativa, la cual se produce cuando el sujeto lleva a cabo alguna modificación a la configuración inicial para resolver un problema geométrico. Este cambio puede ser “aprehensión operativa de cambio configuracional”, es decir, cuando a la configuración inicial se le añaden nuevos elementos geométricos (nuevas subconfiguraciones).

### **Razonamiento**

El razonamiento es definido por Torregrosa & Quesada (2007) como “cualquier procedimiento que permita desprender nueva información de informaciones previas, ya sean aportadas por un problema o derivadas del conocimiento anterior” (p. 288). Por su parte López & García (2008) refieren que el razonamiento implica la abstracción de características o propiedades de las relaciones y de los conceptos geométricos, hacer conjeturas y justificarlas, hacer deducciones lógicas” (p. 65).

### **Argumentación**

De acuerdo a De Gamboa (2010) la argumentación matemática es

aquel tipo de argumentación que se desarrolla dentro de la actividad matemática y en la que la ley de paso se apoya en elementos del conocimiento matemático, requiriéndose la capacidad de comprender o de producir una relación de justificación entre proposiciones que sea de naturaleza deductiva y no sólo semántica. (p.37)

La construcción de argumentos lógicos es una habilidad que forma parte esencial de la cultura geométrica, por lo tanto resulta importante su desarrollo en los estudiantes. En este sentido dicha habilidad comprende 3 niveles (SEP, 2006). El primero de ellos para explicar, “discurso que trata de hacer inteligible el carácter de verdad de una proposición o de un resultado. Las razones expuestas pueden ser discutidas, refutadas o aceptadas” (López & García, 2008, p. 42).

El segundo es el nivel de mostrar o justificar informalmente cuya

explicación aceptada por una comunidad dada en un momento determinado, puede ser objeto de debate cuya significación es determinar un sistema de validación común entre los que intervienen (SEP, 2006, p. 18). EL tercer nivel corresponde a la demostración misma que “se organiza mediante una secuencia de enunciados reconocidos como verdaderos o que se pueden deducir de otros, con base en un conjunto de reglas bien definido. (SEP, 2006, p. 18)

### **Ruta metodológica**

La presente investigación educativa parte de un paradigma interpretativo hermenéutico, con un enfoque cualitativo, de tipo básica, ya que se ocupa de incrementar el conocimiento sobre una realidad para profundizar en la elaboración de teorías, principios o leyes generales que permitan comprenderla, explicarla y hasta predecirla (Martínez, 2007).

Para la recolección de datos (introspectivos) se utilizó un recurso desde la perspectiva de los estudiantes: el diseño y aplicación (septiembre-octubre de 2017) de un cuestionario (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) de seis problemas matemáticos con preguntas de tipo abierta, mismos que fueron diseñados a partir de la teoría, de tal forma que permitiera identificar, caracterizar y determinar las habilidades del razonamiento geométrico que ponen en juego los alumnos de un grupo de segundo grado de educación secundaria en la resolución de problemas.

Para un primer acercamiento con los datos recolectados a través del cuestionario, se realizó un análisis de contenido, entendido este como “procedimientos interpretativos de procesos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, basados en técnicas de medida, a veces, cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) (Piñuel, 2002, p.2), cabe señalar que las categorías se generaron a partir del marco teórico. Para profundizar el análisis con un método formal se recurrió a la Teoría Fundamentada, la cual permite descubrir teorías, conceptos, hipótesis, y proposiciones partiendo directamente de los datos (Bisquerra, 2009). Para ello se requirió analizar nuevamente los datos (corpus), identificar códigos y relacionarlos para generar teoría.

## **Resultados**

Al realizar el análisis de contenido de los datos recolectados a partir de la aplicación del cuestionario, se puede inferir el estado en el cual se encuentran los alumnos del grupo de segundo grado de secundaria en torno al razonamiento geométrico, pues la habilidad que tienen un tanto desarrollada es la de visualización bajo una *aprehensión perceptiva* (95 % de los estudiantes), con limitaciones en la *aprehensión discursiva* (5 %) y sin evidenciar la *aprehensión operativa*. En cuanto a la habilidad de razonamiento únicamente realizan razonamientos para casos específicos sin poder generalizar sus conclusiones. Con respecto a la habilidad de argumentación, el 100% de los estudiantes manifiesta a través del análisis de sus producciones escritas que no son capaces de realizar explicaciones (nivel elemental de la argumentación).

En cuanto a la teoría fundamentada se analizaron por separado los datos provenientes de la aplicación de los 3 primeros problemas matemáticos, a partir de los cuales se identificaron códigos como los que se muestran en la siguiente tabla:

Visualización, razonamiento y argumentación:  
 ¿Habilidades suficientes para favorecer el razonamiento  
 geométrico en estudiantes de secundaria?

**Tabla 1**

Códigos identificados en las producciones de los alumnos respecto al Problema 1. Rectas paralelas.

<b>CATEGORIA: VISUALIZACIÓN</b>		
<b>Códigos</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
Observación	Mirar, poner atención de forma selectiva hacia determinados aspectos importantes y relevantes de una situación	<i>El triángulo ABC porque se ve que es el más grande</i> <i>"ABC y ABG porque están más lejos que los demás y por eso son más grandes"</i>
Reconocimiento	Identificar objetos por su aspecto físico y los clasifica con base en semejanzas y diferencias	<i>"el triángulo ABC porque es el más grande de sus lados"</i> <i>"el triángulo ABC y ABG porque tiene mayor área porque tiene más altura"</i>
Trazos	Construcción de figuras o apoyos visuales que se realizan en la resolución de problemas	<i>(trazos empleados en los problemas)</i>
<b>CATEGORIA: RAZONAMIENTO</b>		
<b>Códigos</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
Suposiciones o conjetura	Juicio que se forma como resultado de realizar observaciones o de <b>analizar indicios</b> .	<i>"entre más lejos este de los puntos anteriores más grande es"</i> <i>"todas las alturas dan en un solo punto"</i> <i>"son diferentes" (alturas y distancia).</i>
Deducciones	Establecer hipótesis y encadenar razonamientos.	<i>"que la altura mide lo mismo que las distancias entre las rectas"</i>
Medidas	Resultado de mediciones	<i>"Que la altura mide 4 cm en todo"</i>
<b>CATEGORIA: ARGUMENTACIÓN</b>		
<b>Códigos</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
Uso de conceptos	Utilizar el lenguaje propio de la geometría dentro del discurso escrito (explicaciones).	<i>"Porque tiene mayor altura que los demás y forma mayor base"</i>
Argumentos	Dar razones que permitan validar o invalidar respuestas o resultados.	<i>"Depende de donde se ponga el punto"</i> <i>"Si, porque al estar más alejado de los puntos AB sé que mayor la distancia que con los que están más cerca de esos puntos"</i>

A partir de este primer análisis y codificación de los datos se identifican códigos que representan acciones que los estudiantes realizan como parte de la puesta en juego de las habilidades del razonamiento geométrico. En este sentido, los datos manifiestan que los estudiantes recurren a la observación en mayor medida para identificar figuras geométricas, lo cual corresponde con la visualización, sin embargo, se deja entrever una ruptura entre esta habilidad y la de razonamiento, pareciera que son dos habilidades aisladas, que no guardan una relación entre sí, pues los estudiantes dan respuesta a los planteamientos que corresponden al razonamiento sin tomar en consideración la visualización. Es decir, no existe un hilo conductor, el cual de acuerdo a la teoría debe existir, por tanto en este primer acercamiento se subraya la necesidad de encontrar qué aspecto o elemento pueda generar esa articulación entre dichas habilidades para favorecer el razonamiento geométrico en los estudiantes en la resolución de problemas.

## **Discusión**

Desarrollar el razonamiento geométrico de acuerdo a la teoría implica poner en juego tres habilidades: la visualización, el razonamiento y la argumentación, sin embargo el haber realizado el análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes a los problemas planteados permite identificar en un primer momento que tienen ciertas limitaciones. Posteriormente con el análisis desde la Teoría fundamentada sucede algo similar, pues el haber analizado las respuestas, los datos manifiestan que hay un quebranto entre las habilidades de visualización y razonamiento, pues los alumnos no retoman la primera para realizar sus razonamientos ni mucho menos para argumentar, lo cual no está registrado dentro de investigaciones que se han realizado al respecto. Por tanto, la cuestión ahora es indagar qué es lo que sucede en ese vacío para que posteriormente esta investigación pueda trascender a una de tipo aplicada, en donde se realicé una propuesta de intervención para identificar qué proceso pueda existir entre las habilidades que se enuncian en las teorías y generar una nueva. Lo cual permitirá contribuir a la generación y aplicación del conocimiento e impulsar nuevas consideraciones que puedan ser tomadas por

*Visualización, razonamiento y argumentación:  
¿Habilidades suficientes para favorecer el razonamiento  
geométrico en estudiantes de secundaria?*

docentes de educación básica que busquen desarrollar el razonamiento geométrico en sus estudiantes.

## **Referencias**

- Bisquerra, A., R. (2009). *Metodología de la Investigación*. Madrid: La Muralla.
- De Gamboa, G., Planas, N. y Edo, M. (2010). Argumentación matemática: prácticas escritas e interpretaciones. *Suma*, 64, 35-44.
- Hernández, S., R., Fernández C., C. & Baptista, L., P. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta edición). México: Mc Graw Hill.
- INEE. (2016). *México en Pisa 2015*. (1ª Edición) México: INEE.
- López, E., O., L. & García P., S. (2008). *La enseñanza de la Geometría*. México: INEE.
- Martínez, G., R-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SEP. (2006). *Programa de Estudios. Matemáticas. Secundaria. Guía para el Maestro. 2006*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios. Matemáticas. Secundaria. Guía para el Maestro. 2011*. México: SEP.
- Torregrosa, Germán, & Quesada, Humberto. (2007). Coordinación de procesos cognitivos en geometría. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 10(2), 275-300.

# **EL MÉTODO PÓLYA EN LA MATEMATIZACIÓN DE PROBLEMAS QUE IMPLICAN EL USO DE ECUACIONES LINEALES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA**

**BRENDA YELI MARTÍNEZ RODRÍGUEZ**  
Universidad Pedagógica Veracruzana

## **Introducción**

La enseñanza de las matemáticas es un proceso que pone en juego múltiples habilidades de pensamiento, dentro de las cuales está el pensamiento algebraico, que se trabaja desde los primeros años de educación primaria; sin embargo, es en la educación secundaria, donde su desarrollo resulta ser todo un reto para los estudiantes.

¿Cuál es la dificultad que presentan los alumnos en el desarrollo del pensamiento algebraico? hablar del pensamiento algebraico, es abarcar un amplio espectro de conocimientos, habilidades y elementos, de índole epistemológico, que se ponen en juego. Pero es la matematización de problemas, haciendo uso de ecuaciones lineales, una de las principales dificultades a las que hace frente el alumno.

De acuerdo al enfoque del programa de la asignatura de matemáticas la enseñanza de las matemáticas debe realizarse a partir de problemas que los alumnos puedan encontrarse en su vida diaria. (Programa de estudios de matemáticas secundaria., 2009) Dichos problemas, deberán mover estructuras mentales y poner en juego una serie de habilidades de pensamiento dentro de las cuales están: Identificar aspectos relevantes del problema, comprender la

relación entre el lenguaje natural y simbólico, encontrar regularidades o patrones, representar el problema de forma diferente, entre otras características.

Es común que el alumno de los primeros grados de secundaria, entre en contacto con estos nuevos conocimientos y se le dificulte manejarlos, ya que están habituados a resolver problemas haciendo uso de operaciones matemáticas básica (suma, resta, multiplicación y división) pero enfrentarse con problemas que implican plantear una ecuación y resolverla es un proceso para lo que no están preparados, lo cual genera frustración en ellos y una aversión a las matemáticas.

A lo largo de mi experiencia profesional con alumnos de nivel secundaria, he notado una diversidad de dificultades del alumno en el aprendizaje de las matemáticas, estas dificultades están asociadas a la comprensión de conceptos relacionados con la aritmética. Sin embargo, es el pensamiento algebraico, más exactamente, el planteamiento y resolución de sistemas de ecuaciones lineales, la principal dificultad que enfrenta el adolescente de secundaria, y una de las preocupaciones más frecuentes por parte de los docentes del área.

Para ello, aclaro que, cuando hago referencia al término matematización, hago referencia a la organización de un conjunto de conceptos matemáticos basados en determinados criterios, a partir del cual es posible resolver problemas de la realidad concreta. Dicho término se relaciona con el modelado matemático, ya que ambos, buscan abstraer la realidad para poder analizarla e interpretarla, por ello estaré haciendo referencia de forma continua a estos conceptos a lo largo de este trabajo.

Así, en este trabajo se plantea el estudio de la matematización de la realidad, a partir de la construcción de modelos que impliquen la resolución de ecuaciones lineales en los alumnos de secundaria, con la finalidad de indagar sobre las estrategias que los alumnos deben seguir para poder lograr abstraer la realidad y expresarla mediante una serie de relaciones algebraicas.

## **Planteamiento del problema**

Durante estos años, se ha visto un sin número de alumnos con dificultades a la hora de resolver problemas asociados a ecuaciones lineales, debido a que, los elementos que intervienen son de carácter simbólico y abstracto, algo poco habitual en el trabajo previo de nuestros estudiantes.

Para dimensionar la problemática y los elementos que entran en juego, es necesario definir los aspectos contextuales que se relacionan con nuestro entorno y de esta forma explorar los aspectos socio-culturales que pudiesen intervenir en nuestro problema.

La población de estudio, son alumnos de secundaria del área rural ubicado en la cabecera municipal de san juan evangelista a 40 minutos de la ciudad de Acayucan al sur del estado de Veracruz. En este medio, los alumnos presentan claras dificultades para asimilar conceptos matemáticos, especialmente matematizar situaciones de la realidad, sobre todo si son alumnos que se encuentran en primer grado de secundaria, debido a que vienen acostumbrados a la resolución de problemas haciendo uso de la aritmética. Las nociones de algebra y el contacto con ecuaciones de primer grado con una incógnita resulta un conocimiento que no todos consolidan durante los primeros dos años de la educación secundaria, inclusive durante su trayecto escolar en el nivel.

En pruebas estandarizadas, como PLANEA 2016, el desempeño es muy bajo, el 54.3% de la población estudiantil esta en el nivel 1, de tres niveles que abarca la prueba. Realizando un análisis de la información, se tiene que, los contenidos en los cuales fallan son en aquellos que involucran sistemas de ecuaciones, encontrándose que uno de los problemas a los que se enfrentan los alumnos es el aprender modelar situaciones o problemas haciendo uso de lenguaje matemático.

En la experiencia docente, se ha observado que al presentar a los alumnos problemas de acuerdo a su contexto, cuya solución se encuentre estrechamente relacionada con el planteamiento de una ecuación lineal con

una incógnita es un reto para los alumnos. Lo anterior debido, a que más allá, de presentar problemas en la resolución de ecuaciones, la dificultad mayor radica en el planteamiento de la ecuación a partir de los datos que ofrece la realidad concreta.

Los alumnos no son capaces de establecer un modelo algebraico que refleje la situación problema que se le presenta, aun cuando, pudiesen conocer el método algorítmico para resolver una ecuación, el plantear la ecuación, es el principal problema en los estudiantes. ¿Por qué es tan difícil matematizar? dentro de los posibles supuesto observados están, la dificultad para establecer relaciones entre las variables que entran en juego y su representación matemática (abstraer la realidad), por falta de conocimiento suficiente sobre el lenguaje matemático, ausencia de interés en el alumnado entre muchos factores más.

Entender estos procesos de pensamiento permitirá, no solo, la comprensión de la problemática, sino que, se busca favorecer la matematización de problemas con ecuaciones en alumnos de secundaria, para lograr que ellos consoliden este conocimiento y poder así comprender su realidad. La escuela debe enseñar a matematizar la realidad, ya que no hay matemáticas sin matematización (Freudenthal, *Mathematics as an Educational Task.*, 1973)

En las academias del área de matemáticas, los docentes expresan las dificultades de los alumnos por plantear y resolver problemas asociados al lenguaje algebraico, más exactamente, los que implican el planteamiento de ecuaciones lineales con una incógnita. Comprender estos procesos e indagar sobre *¿cómo favorecer la matematización de problemas que implican el uso de ecuaciones lineales en alumnos de secundaria?* es uno de los cuestionamientos constantes de los docentes, ante el bajo desempeño que los alumnos obtienen en temas relacionados con el algebra y la resolución de ecuaciones. Atendiendo esta preocupación es que se ha decidido que sea el eje rector de este trabajo.

Lo anterior, nos lleva a plantear el objetivo de la investigación el cual consiste en: *Diseñar e implementar una estrategia que favorezca la matematización de*

*problemas que implican el uso de ecuaciones lineales en los alumnos de secundaria mediante el método Pólya.*

## **Marco teorico**

### ***¿Modelación o matematización?***

La matematización es el proceso de construcción de un modelo matemático. Un modelo matemático se define como “la organización sistemática de un conjunto de conceptos matemáticos basados en ciertos algoritmos, para dar solución a algún problema de la realidad concreta.” (Freudenthal, 1968). Entonces, la matematización puede entenderse como la modelación de situaciones tomadas de la realidad con el objetivo de mejorar su comprensión y tomar decisiones al respecto.

Por otro lado, el modelamiento matemático consiste en lograr que los estudiantes construyan una versión simplificada y abstracta de un sistema que opera en la realidad, capturando los patrones clave lográndolos expresar mediante símbolos matemáticos. La habilidad de modelamiento implica “*traducir una situación del mundo real a la matemática* (Blum, 2009) es decir, expresar acciones o situaciones cotidianas con lenguaje matemático.

Entonces modelar implica:

Expresar acciones o situaciones con lenguaje matemático

Aplicar, seleccionar y evaluar modelos que involucran operatoria

Identificar regularidades en expresiones numéricas y geométricas y generalizar empleando el lenguaje matemático

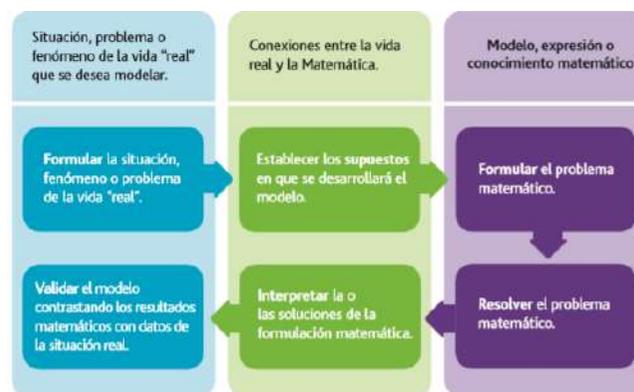
Traducir expresiones en lenguaje cotidiano a lenguaje matemático y viceversa, para el caso en particular que abordamos en este trabajo, consistiría en traducción del lenguaje común al algebraico.

En otras palabras, modelar significa resolver problemas complejos del mundo real y de la propia matemática a través del lenguaje matemático. La idea

principal del modelamiento es la creación de un modelo, que representa en forma simplificada la realidad. En este proceso se toman en cuenta solamente aspectos relevantes que ayudan a responder una pregunta hecha con respecto al problema real.

### Figura 1

Tomado de: *Mathematical Modelling*. D.N. Burhens y M.S. Borrie en, Alan rogersen (Ed) (1978)



Las competencias básicas expresan las expectativas sobre el aprendizaje a largo plazo de los estudiantes, en particular de Educación Secundaria Obligatoria. Una de estas competencias básicas es la competencia matemática. El marco curricular establece, como meta prioritaria para el sistema educativo, la construcción de modelos matemáticos y la resolución de problemas como medios para el aprendizaje de las matemáticas (Programa de estudios de matemáticas secundaria., 2009).

Los procesos de modelización y de resolución de problemas están en el núcleo de la actividad matemática y los avances recientes en educación matemática quieren reforzar su presencia en el currículo, de manera que el aprendizaje matemático de los escolares tenga en el dominio de los correspondientes procesos una de sus referencias clave. De ahí la oportunidad de documentos, seminarios, cursos y actividades dirigidos al profesorado de matemáticas de secundaria, orientados a poner en común e intercambiar experiencias, a

discutir y seleccionar tareas y actividades relacionadas con la construcción y uso de modelos matemáticos y con la resolución de problemas.

### **Formas de matematizar la realidad: un planteamiento metodológico para trabajar en el aula**

De acuerdo a (Treffers, 1987) formuló la idea de dos formas de matematización en un contexto educacional. Distinguió entre la matematización horizontal y la vertical. En términos generales, el significado de estas dos formas de matematización es el siguiente.

En el caso de la matematización horizontal, se presentan herramientas matemáticas y se utilizan para organizar y resolver un problema de la vida diaria. Este primer proceso se sustenta sobre actividades como las siguientes:

Identificar las matemáticas que pueden ser relevantes respecto al problema.

Representar el problema de modo diferente.

Comprender la relación entre los lenguajes natural, simbólico y formal.

Encontrar regularidades, relaciones y patrones.

Reconocer isomorfismos con otros problemas ya conocidos.

Traducir el problema a un modelo matemático.

Utilizar herramientas y recursos adecuados

Una vez traducido el problema a una expresión matemática, el proceso puede continuar. El estudiante puede plantear a continuación cuestiones en las que utiliza conceptos y destrezas matemáticas. Esta parte del proceso se denomina matematización vertical que incluye:

Utilizar diferentes representaciones.

Usar el lenguaje simbólico, formal y técnico y sus operaciones.

Refinar y ajustar los modelos matemáticos; combinar e integrar modelos.

## Argumentar y Generalizar.

Como se ve ambos procesos están inmersos dentro de la modelación matemática y por ende en la matematización, aun cuando se esperaría que fuesen dos procesos divergentes, diversos autores consideran no existir tal separación, ya que ambos procesos coexisten dentro de los procesos de matematización.

En este trabajo se enfatiza los procesos de modelización horizontal debido a que es un proceso que resulta difícil de desarrollar en los algunos estudiantes, el hecho de encontrar regularidades o abstraer la realidad reduciéndola a simbología matemática genera muchas interrogantes en los estudiantes.

Para ello, este trabajo propone realizar un diagnóstico en los estudiantes para ubicar en los procesos de matematización de problemas relacionados con ecuaciones lineales, ¿cuál o cuáles son los rasgos que representan un reto? Retomaremos en este apartado una serie de recomendaciones sobre los procesos que deben seguir los alumnos para matematizar la realidad. Varias de las sugerencias que aquí se realizan se aplican en la didáctica de resolución de problemas planteado por George Pólya y que para esta investigación se aplicara en problemas asociados con ecuaciones lineales, modificando algunos tópicos en función de las características de nuestro grupo de estudio el cual esta en procesos de determinación.

Pólya plantea un modelo para la ocupación con problemas, donde se incluyen tanto las decisiones ejecutivas y de control como las heurísticas. La finalidad de tal modelo es que la persona examine y remodele sus propios métodos de pensamiento de forma sistemática a fin de eliminar obstáculos y de llegar a establecer hábitos mentales eficaces, es decir, lo que Polya denominó como pensamiento productivo. Este modelo se basa en las siguientes cuatro fases:

Familiarizarse con el problema: Esto es tratar de entender a fondo la situación, jugar con la situación, tratar de determinar el aire del problema, perderle el miedo.

Búsqueda de estrategias: Empezar por lo fácil, hacerse un esquema, figura o diagrama, escoger un lenguaje adecuado y una notación apropiada, buscar un problema semejante, suponer el problema resuelto, suponer lo contrario.

Llevar adelante la estrategia: seleccionar y llevar adelante las mejores ideas de la fase anterior, actuar con flexibilidad, no emperrarse con una idea, cambiar de vía si las cosas se complican demasiado.

Revisar el proceso y sacar consecuencias de él : Es examinar a fondo el camino seguido, preguntarse cómo se ha llegado a la solución o por qué no se ha llegado, tratar de entender por qué la cosa funciona, mirar si se puede encontrar un camino más simple, mirar hasta donde llega el método, reflexionar sobre el proceso de pensamiento seguido y sacar conclusiones para el futuro.

Los cinco aspectos esenciales que caracterizan este proceso de matematización son:

1. En el primer paso, el proceso se inicia con un problema enmarcado en la realidad.
2. En el segundo paso, la persona que desea resolver el problema trata de identificar las matemáticas pertinentes al caso y reorganiza según los conceptos matemáticos que han sido identificados.
3. El tercer paso implica una progresiva abstracción de la realidad.
4. El cuarto paso consiste en resolver el problema matemático.
5. Por último, pero no menos importante, el quinto paso supone resolver a la pregunta: qué significado adquiere la solución estrictamente matemática al transponerla al mundo real.

Estas propuestas se consideran adecuadas para aplicar a la problemática aquí plateada, ya que se ha observado en clase, que la dificultad que el alumno presenta es por no atender a un método que le permita organizar y sistematizar la información, pero, además, resulta importante tomar en cuenta aspectos relacionados con la progresión del conocimiento y el planteamiento del

problema en sí, el cual tienen que ser lo más apegado a las situaciones reales con las que se enfrenta el alumno.

### **Conclusiones**

Este trabajo busca lograr diseñar e implementar una estrategia que facilite los procesos de matematización de los alumnos de primer año de secundaria cuando se enfrentan a problemas que requieren el planteamiento de ecuaciones lineales con una incógnita.

Para ello se estudiarán los procesos de modelación matemática, también llamado matematización, haciendo énfasis en los procesos de abstracción de la realidad y la correspondiente modelización mediante operadores algebraicos, la finalidad es consolidar este pensamiento en el alumno a través del empleo de estrategias propuestas por George Polya con algunas adaptaciones de acuerdo a las condiciones contextuales del grupo de estudio.

### **Referencias**

- Blum, w. (2009). Mathematical Modelling: Can It Be Taught And Learnt? Journal of Mathematical Modelling and Application, 45-58.
- Educación, S. d. (2009). Programa de estudios de matemáticas secundarias. Mexico: sep.
- Freudenthal, H. (1968). Why to Teach Mathematics So as to Be Useful. How to Teach Mathematics so as to Be Useful (págs. 1-2). usa: Springer.
- Freudenthal, H. (1973). Mathematics as an Educational Task. usa: Reidel Company.
- Treffers, A. (1987). Three Dimensions. A Model of Goal and Theory Description in Mathematics. Netherlands: Reidel Publishing Company.

## **LAS IDENTIDADES DOCENTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD**

**ROSALÍA ALTAMIRANO FUENTES**

**CAROLINA HERNÁNDEZ TOLEDO**

**GLORIA MATUS LÓPEZ**

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

### **Introducción**

Abordamos el tema de la identidad profesional en contextos de vulnerabilidad sustentando la idea de que las identidades docentes se consolidan en situaciones dilemáticas de la práctica docente, ahí es donde se reencuentran con símbolos y sentidos del ser docente.

Este trabajo de investigación responde a las siguientes interrogantes: ¿De qué manera el trayecto formativo en la Escuela Normal ha posibilitado la construcción de significados y sentidos hacia su identidad profesional como docente? ¿Qué experiencias de aprendizaje lo han determinado?; cuyo consiste en conocer la manera en que el trayecto formativo en la Escuela Normal ha posibilitado la construcción de significados y sentidos hacia la identidad profesional como docente.

Nuestros referentes teóricos se sustentan en las aportaciones de Veiravé (2006 en Mieles-Barrera, 2009), quien sostiene que la construcción de la identidad implica ámbitos personales y colectivos cuya base está dada por interacciones con las personas, espacios físicos comunes y los motivos de dichas relaciones. Se aprende a ser maestro en escenarios donde se condensan las subjetividades personales y colectivas.

Para la interpretación de la información provenientes de las experiencias de aprendizaje de estudiantes del Séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y los resultados del análisis en las sesiones de clases, se empleó la metodología basada en narrativas, a través de ella se advierte la radiografía del sentido, los sentimientos y significados expuestos a la luz de la palabra. Las narrativas son medios para dar lectura a las subjetividades y advertir una particular manera con que el sujeto se recrea a través de la integración y el diálogo con los otros. (Roviue, 2009 en Ducoing y Fortoul, 2013). Las narrativas orales y escritas a través de informes aportaron mayor riqueza de datos interpretativos.

Primeramente presentamos una fundamentación teórica acerca de la práctica docente como espacio formativo y campo de interacciones tendientes a la consolidación de la identidad profesional docente. De igual manera se recupera desde Maldonado (2010), la idea de la construcción de la identidad como procesos de construcción social.

Un segundo momento refiere al concepto de vulnerabilidad como las condiciones de riesgo que viven determinados sujetos o poblaciones condicionadas por diferentes factores y se convierten en oportunidades de intervención que a su vez posibilitan la consolidación de identidades docentes.

Revelamos en un tercer momento las expresiones de las identidades profesionales en situaciones de emergencia pedagógica como resultado del terremoto del 7 de septiembre de 2017. Se explica una manera de aflorar la voluntad propia y los rasgos que identifican al docente en formación.

De igual modo asociamos esos contextos de vulnerabilidad como expresiones retadoras que brindan oportunidades para construir desde marcos sociales e históricos dilemas que atender como instancias educativas que calibran la formación al tomar decisiones urgentes.

Concluimos señalando que la identidad profesional se fortalece cuando los sujetos interactúan y enfrentan problemáticas en el quehacer docente, cuando le imprimen sentido a sus actos reconstruyendo significados en la medida en

que profundizan su vínculo hacia los “otros”, reconociéndose pertenecidos de un mundo que les es común. (Berger y Luckmann, 2003).

### **Práctica docente e identidad profesional**

La práctica docente es la arena profesional en donde se condensan los aprendizajes, los valores, estrategias metodológicas y principios pedagógicos del futuro docente. El documento de orientaciones para el desarrollo de la práctica profesional en las Escuelas Normales define a la práctica como;

El conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto acción, la práctica se concreta en contextos específicos los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación (DGESPE, 2012:7).

El sentido formativo se edifica en una multiplicidad de circunstancias y variables que se presentan en el momento que los sujetos la hacen existir. En los escenarios de la docencia, se recrean imaginarios, símbolos, rituales, objetos y acciones que provienen de los propios actores y de las condiciones; lo que delinea la consolidación de su propia identidad profesional. La experiencia con los dilemas enfrenta al sujeto a resolver los problemas y con ello experimenta sus decisiones en determinadas circunstancias que perfilan rasgos de identidad profesional al encontrarse con los entresijos de la práctica. La identidad es dinámica y depende de la significatividad que los sujetos le imprimen a sus actos; su construcción sucede en un contexto histórico particular a través de procesos de interacción en donde los sujetos reelaboran sus significados. (Maldonado, 2010).

### **Contextos y poblaciones vulnerables**

Consideramos el término vulnerable como palabra clave para explicar la naturaleza de ciertas condiciones sociales y ambientales en que transcurre la labor docente y que a su vez conforman experiencias que contribuyen en la consolidación de las identidades docentes. “[...] la vulnerabilidad es entendida como un proceso multidimensional que contribuye en el riesgo o probabilidad

del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas” (MIDEPLAN, 2002: 32 en Fiabane, 2008).

Asociamos el término vulnerable a condiciones de riesgo que viven los sujetos, un grupo de personas o una comunidad, determinado por múltiples factores principalmente económicos que ocasionan condiciones de desigualdad social. Desafortunadamente hay varios ejemplos; los feminicidios, las desapariciones, las prácticas de corrupción entre otros; condicionan un escenario que deshila el tejido social. (Fierro, 2017). Además de este panorama se agrega la condición de vulnerabilidad que agrava la situación de comunidades por desastres naturales.

Bajo este panorama la práctica profesional tiene una agenda pendiente. Es imposible pasar por alto estos problemas cuando se va construyendo una identidad profesional, por ello las prácticas docentes cobran importancia al considerarse espacios de construcción de la realidad social y educativa (Fierro, 2017). En tales condiciones no basta enseñar el contenido de aprendizaje, es urgente reconstruir el tejido social basado en una cálida y enriquecida plataforma de interacciones.

### **De la emergencia pedagógica a la consolidación de las identidades docentes**

La formación docente constituye el núcleo central en la Licenciatura en educación primaria en una institución de tradición normalista como la nuestra; de acuerdo con ello, el trayecto formativo correspondiente al plan de estudios en vigor y particularmente el trayecto de práctica profesional debe contribuir a lograr en los chicos los rasgos identitarios hacia una docencia profesional; sin embargo no sólo el currículum prescrito determina la formación y la identidad profesional docente, sino una serie de interacciones sociales y circunstancias que se filtran en el currículum vivido y actúan como condensadores de esa formación.

Cuando el sismo del 7 y 23 de septiembre de 2017 cimbró y destruyó viviendas y escuelas en la región del Istmo de Tehuantepec Oaxaca; los estudiantes normalistas que cursaban Práctica profesional en séptimo semestre, damnificados también, no se amilanaron y sacaron la casta normalista al visitar varios albergues que brindaban hospitalidad a los niños istmeños; ofrecieron un servicio social solidario en materia educativa a los infantes que no tenían clases, dado que sus escuelas se encontraban destruidas o dañadas parcialmente. En esta situación, con una población infantil aterrada por las vivencias recientes, en una especie de estrés post-traumático, los estudiantes normalistas desarrollaron procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la experiencia obtenida elaboraron sus informes de práctica profesional; he aquí algunos fragmentos que retomamos para el análisis:

[...] después de reflexionar [...] me di a la tarea de buscar otro espacio, y llevar la enseñanza hasta los albergues más afectados por el sismo, entonces censé la cantidad de alumnos, la edad y el grado que cursaban para diseñar mis secuencias didácticas [...], fue mi calidad de ser humano la que alimentó esta iniciativa [...] es así como salí a las calles a compartir un poco de lo que he aprendido durante el transcurso de mi vida.

Estos escenarios pedagógicos no pueden ser advertidos desde un maestro poco atento de su compromiso social, pero desde una mirada centrada en el otro, sabe cuándo y cómo intervenir. Su andar en la calle buscando niños en medio de los derrumbes es expresión de la naturaleza humana y profesional de la docencia. Aparece pues, un llamado interior al servicio, pese a su propia condición de damnificado.

Sus funciones y tareas se han ampliado en direcciones diversas e incluso contradictorias: son psicólogos, policías, padres y madres sustitutos, enseñantes; atienden grupos de alumnos cuyas exigencias son cada vez más numerosas, derivadas de las complejas condiciones de vida que sus familias enfrentan y, en última instancia, deben fungir como mano de obra flexible, eficiente y de bajo costo (Tardif, 2013 en Fierro, 2017).

Es en medio de la emergencia donde afloran la voluntad propia y los rasgos que identifican al docente que se está formando, estas experiencias sentidas desde el dolor que aqueja a los demás es sentido por el maestro y urgido a intervenir. Actúa para ayudar y consolar. Advierte que debe salir a la calle al encuentro con la docencia a gestionar el aprendizaje y echar mano del bagaje cultural que ha condensado en su ser.

Mi "aquí" es su "allí", Mi "ahora" no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre *mis* significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste (Berger y Luckmann, 2003:39).

La correspondencia de significados y el sentimiento de que este mundo nos pertenece, es lo que impulsa al maestro a intervenir y sentir en carne propia la docencia desde una dimensión humana.

### **De los dilemas a una práctica con sentido**

Somos nosotros y nuestra relación con las circunstancias los que imprimimos sentido a la vida, los significados son ajenos a los objetos, el ser humano en colectividad, recrea, inventa, construye sus símbolos; los escombros, los miedos, el abandono escolar, la depresión; fueron detonantes para sentir el llamado, elementos que sensibilizaron pedagógicamente a los normalistas y con ahínco pusieron en marcha labores de gestión ante personas altruistas, organizaciones nacionales e internacionales que los dotaron de recursos básicos.

[...] los niños que se iban integrando llevaban su silla [...]. Así se gestó El Centro Educativo Temporal "Lucero". [...] Instalamos siete toldos que funcionaban como salones, dentro de cada uno de estos se encontraba el mobiliario y algunos materiales para la enseñanza [...] los alumnos y los maestros eran los responsables de todos los recursos, en su mayoría donaciones.

Aquí se expresa un sentimiento de corresponsabilidad, aprendieron que en la docencia hay que “echarnos la mano”, incluir a todos e ir aprendiendo a organizarse y tomar mejores decisiones a partir de la inclusión y de hacer suya la labor docente. Espacios al aire libre, salones seguros, la espontánea participación de los padres movida por el fin común, la gestión de los recursos mientras la matrícula crecía, estaba regida principalmente por la gestión del aprendizaje.

Reconocieron y compartieron en sesiones de análisis y reflexión; que al ir creciendo la matrícula, aumentaba al mismo tiempo la naturaleza de los problemas, ello condujo a comunicarse más, a asignarse comisiones, a ser más cautos con las decisiones y planear sistemáticamente a la luz de metodologías integradoras. Se ausentó la artificialidad del contenido, característico de una práctica tradicionalista. Los pequeños tenían suficiente material informativo y deseos de búsqueda al abordar temas afines.

Narra un estudiante;

[...] nuestra intervención fue mediante diferentes proyectos como el terremoto, día de muertos, la alimentación, el reciclaje, la revolución mexicana; durante dos semanas se trabajó mediante Aprendizaje Basado en Problemas [...].

La experiencia dilemática permitió actuar como un intelectual comprometido que organiza, diseña y opera su propia práctica. Valorarla en colectivo y contrastarla con sus iguales, refleja la aparición de una muchas veces ausente autonomía. Autonomía que implicó mirar su formación como un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio y activo donde resultó fundamental la interacción con los otros (Pasillas, 1992). Esto permitió desarrollar actitudes básicas de la acción reflexiva (Dewey, 1933) de apertura ante la crítica de sus pares; la honestidad intelectual al reconocer sus fortalezas y debilidades y, por supuesto la responsabilidad al asumir las consecuencias de sus actos, ya que implicó utilizar cabezas y corazones, capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales como pautas del camino hacia el ejercicio de la reflexión (Zeinner y Liston en SEP, 1996 ).

En la narrativa aflora el sentimiento como herramienta que sostiene emocionalmente la carrera docente; el hilo emocional que teje las identidades docentes. No es suficiente sentirse pertenecido por el bagaje de conocimientos que se tenga respecto a la carrera, es primordial descubrirse motivado al llamado de la docencia como expresaron Sofía y Nadia;

Poco a poco fue funcionando mi escuelita y me sentía contenta, ya que muchos paisanos me consideraban buena maestra y buena persona por mi labor y por la ayudantía que ofrecía a los niños del pueblo. “[...] comenzaron a llegar más niños, me sentía orgullosa ya que después de clases cuando veía a algunos niños me llamaban maestra y todos emocionados preguntaban si iba a haber clases al siguiente día

La tesitura de estas expresiones son producto de los imaginarios y símbolos contruidos acerca de la profesión docente que manifiestan los rasgos identitarios que han ido construyendo a través de las experiencias de aprendizaje y la interacción social con los alumnos, padres de familia y autoridades civiles en la situación contingente.

Asimismo es destacable la iniciativa de quienes antes de ser convocados por la escuela normal ya ejercían con los niños de su barrio una acción docente por iniciativa propia:

[...] comencé la actividad en mi casa, con niños que viven en mi colonia, los invitaba a leer conmigo algunos libros. Después de leer, hacíamos comentarios acerca de que habíamos entendido, lo sorprendente para mí era que les gustaba, tal vez por la forma de leerlo o ciertamente la historia los envolvía, algunos libros son: Metamorfosis de Franz Kafka, El caballero de la armadura oxidada, El niño con pijama de rayas, entre otros; [...]

Este estudiante encuentra en la lectura el medio para curar heridas, disfrutar y abrirse a mundos diferentes del quehacer docente. Recorre junto con los pequeños las historias de Gregorio Samsa en Metamorfosis así como la enseñanza ética del Caballero de la armadura oxidada. Se experimenta una manera particular de reconstrucción del tejido social desde la literatura; ayuda a

través de este ángulo a resistir la crisis y emprende su tarea fundada en un ejercicio de interacción, hospitalidad y diálogo.

## **Conclusiones**

La puesta en marcha del trayecto formativo de práctica profesional en el último tramo de la Licenciatura en educación primaria ante la emergencia pedagógica, logró tejer experiencias enriquecedoras y formativas que mostraron rasgos identitarios al enfrentarse a una práctica docente dilemática situada en contextos de crisis y vulnerabilidad.

Ha sido crucial para ello, el proceso de interacción vivido con los niños, padres de familia y autoridades; ya que contribuyó a tomar decisiones con un mayor margen de autonomía e interdependencia colectiva; así mismo un punto clave es el camino trazado hacia el pensamiento reflexivo, pues al compartir sus experiencias de práctica docente pusieron en juego las actitudes básicas de este pensamiento reflexivo: apertura ante las observaciones y críticas, responsabilidad al asumir las consecuencias de sus actos y honestidad intelectual al reconocer sus alcances y limitaciones en un proceso que les permitió intercambiar puntos de vista con sus pares.

La satisfacción que se siente al saberse y mirarse en el espejo de los otros, que les devuelve esa mirada de aceptación de un docente que presta un servicio social solidario a los infantes en situación de crisis, desastre y vulnerabilidad, pone en juego una serie de expresiones que tocan las fibras más sensibles del ser docente.

La construcción de la identidad docente se perfila en una multiplicidad de variables y circunstancias retadoras que recrean los imaginarios y simbolismos que se van configurando en un interjuego de tesituras y tonalidades de la labor docente. Los estudiantes normalistas respondieron a la emergencia pedagógica con voluntad y vocación de servicio en la medida de sus posibilidades; lo que resignificó y dotó de sentido el proceso de construcción de su identidad profesional como docente.

## **Referencias**

- Arredondo Galván, V. M. (1980). La formación de personal académico. (UNAM, Ed.) Perfiles Educativos (7), 33-41.
- Berger, P. L. (2003). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana 1. La realidad de la vida cotidiana . Buenos Aires, Argentina: Amorroutu, Editores S. A.
- Chihu Amparán, Aquiles. (1999), Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas. En Iztapalapa 47. Extraordinario 1999.
- Cohen, R. E. (2008). Lecciones aprendidas durante desastres naturales 1970-2007. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/363/36311619013.pdf>
- CONEVAL, (2012). [www.coneval.gob.mx](http://www.coneval.gob.mx). Recuperado el 11 de Febrero de 2018, de CONEVAL:[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluación%2020102012\\_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluación%202012\\_Oaxaca.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluación%2020102012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluación%202012_Oaxaca.pdf)
- DGESPE. (2012). Recuperado el 11 de Febrero de 2018, de [dgespe.sep.gob.mx](http://www.dgespe.sep.gob.mx): [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)
- Ducoing, Watty Patricia, Fortoul Bertha (2013), Procesos de formación, Volumen II, 2002-2011, Editorial: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.V, México D.F.
- Fiabane, S. F. (2008). Rol docente en contextos vulnerables: Construcción de subjetividad. Profesión docente , Docencia (35).
- Fierro, Cecilia. E (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. COMIE. 07.

Galván Mora, L. R. (2008). Enigmas y Dilemas: La apropiación de la cultura Escolar en el oficio de enseñar. (U. d. Málaga, Ed.) Málaga.

Mieles-Barrera, María Dilia, Henríquez-Linero, Iliana Margarita, Sánchez-Castellón, Ligia María, Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. Educación y Educadores [en línea] 2009, 12 (Abril) : [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512005>> ISSN 0123-1294

Pasillas, V. M. (s.f.). Pedagogía, Educación, Formación. Revista Acatlán Multidisciplinaria

Zeinner Kenneth M. y Liston Daniel P. (1996) "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva". SEP. Observación y Práctica Docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 5º. Y 6º. Semestres. México. Pp.41-50.

# ***LAS TUTORÍAS EN LA NORMAL SUPERIOR "PROF. MOISÉS SÁENZ GARZA"***

**DALIA YAZMÍN VÁZQUEZ MOLINA**  
Universidad Autónoma de Nuevo León

## **Introducción**

La Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", llamada oficialmente en sus inicios Escuela Normal Superior del Estado, fue creada en 1961 para ser la "Acrópolis de la Pedagogía en Nuevo León" (Murillo 2016). Se encuentra ubicada en el centro de Monterrey, en la cual se pretende realizar un estudio analítico del cual se obtendrán resultados en referencia a las tutorías en los alumnos de licenciatura de las distintas especialidades que ofrece la escuela.

Sus autoridades correspondientes Mtro. Humberto Leal Martínez así como coordinadores administrativos y de especialidades me han brindado la oportunidad de trabajar junto con ellos la forma de conocer las tutorías para posteriormente crear una propuesta innovadora dentro del departamento de las tutorías.

El desempeño académico de los estudiantes representa un indicador importante para todas las instituciones educativas, éste permite conocer el avance, fortalezas y áreas débiles de los alumnos, así como obtener información acerca del impacto que tienen en los estudiantes, el programa de estudios, la intervención docente, entre otros elementos relevantes que inciden directa e indirectamente en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, seguir de cerca el avance de los educandos, nos permite identificar

parámetros de mejora, estancamiento o retroceso, que nos guiarán eventualmente a fortalecer, apoyar y en dado caso redireccionar la práctica educativa en alumnos y docentes. El seguimiento y monitoreo de los avances académicos en los alumnos, en algunas instituciones se lleva a cabo a través de tutorías o asesorías personalizadas, de acuerdo a la *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*, el propósito de éstas es contribuir a que los asesorados desarrollen competencias que gradualmente les permitan alcanzar sus objetivos y metas, impacto que se refleja en el cumplimiento del perfil de egreso establecido en el respectivo programa de estudio institucional.

Hablar de tutorías en el contexto educativo, es hablar de acompañamiento, orientación y apoyo personalizado a los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje, con esto se fortalece su compromiso y participación en las prácticas de mejora educativa que se desarrollan en cada institución. La implementación de tutorías en las instituciones educativas, puede contribuir al seguimiento de alumnos con mayor grado de vulnerabilidad para reconocer posibles distractores que llevan a la reprobación o a la misma deserción.

La tutoría en el escenario de la educación superior, concebida desde una visión preventiva y formativa, podría entenderse –entonces– como un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se le enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma (Álvarez, 2002: 33).

Las tutorías se remontan a nuestro pasado donde la transmisión de conocimientos, cultura y costumbres, se perpetraba a través de las mentorías que los miembros más experimentados del grupo realizaban entre los más jóvenes e inexpertos, este proceso aseguraba que las nuevas generaciones conocieran y a su vez conservaran dichos conocimientos y cultura a través de los años.

Esta modalidad de transmitir conocimiento de generación en generación se ha mantenido vigente hoy en día podemos identificar oficios que se aprenden de

manera empírica y artesanal de manera directa con maestro-aprendiz; ejemplos hay muchos como el de los panaderos, mecánicos, herreros, carpinteros, inclusive la medicina entre otros, éstos oficios han resistido el paso del tiempo y de las tecnologías y no obstante la falta de instrucción formal entre libros y clases colectivas, como también se aprende, esta instrucción que se desarrolla de manera personal, con ensayos y errores, ha demostrado, al menos en estos casos, su efectividad.

### **Antecedentes**

Entre los antecedentes en el tema de las tutorías encontramos el trabajo de López (2011) quien expone las circunstancias de política educativa y los propósitos que dieron lugar a la propuesta de la ANUIES para implantar programas institucionales de tutoría, en el cual se reconoce la importancia de ubicar, los antecedentes referenciales de la tutoría y sus nexos con experiencias de otros ámbitos profesionales, tal como el de la orientación educativa.

La autora reconoce que, es importante establecer diferencias (en lo general) de cómo se introduce la tutoría en los estudios de nivel superior. Menciona también que no obstante las hipótesis existentes de quienes opinan sobre el tema, la política educativa que establece que el estudiante es el centro de los procesos educativos, en realidad advierte que los sistemas que enfrentan un conjunto de necesidades no percibidas, de dificultades y de adversidades que en la mayoría de las veces significan esfuerzos mayores a lo previsto, que les han impedido alcanzar suficientemente esa condición.

López (2011) resalta que en un contexto como el actual, no existe duda sobre la complejidad de problemas de la vida de los jóvenes que, por cierto, no es distante de lo que sucede en México. Ejemplifica también que, en países con mayor grado de desarrollo y menores conflictos educativos como Canadá, también enfrentan problemáticas con mayor frecuencia en adolescentes, en el tema del fracaso y abandono escolar, la falta de motivación y de logro de objetivos.

Destaca que, en México, la implementación de programas de tutoría en el nivel superior responde a la necesidad de potenciar la formación integral de los estudiantes y uno de sus principales retos consiste en lograr que una proporción elevada de alumnos alcance niveles de desempeño académico favorables para culminar satisfactoriamente sus estudios en los plazos previstos.

En su artículo la autora revela que la acción tutorial no podría cumplir sus objetivos si no tuviese un sentido de orientación al estudiante, por ello la importancia de abundar en el conocimiento y aprovechamiento de sus nexos con la orientación en sus diversas dimensiones, explicaciones y modelos.

Otro de los trabajos en relación a las tutorías es el de Sobrado (2007) quien establece que la tutoría se vincula fundamentalmente a la acción orientadora que lleva a cabo un docente con un grupo de alumnos, y con cada alumno en particular, lo que según el mismo autor constituye la característica o aspecto esencial que se encuentra en la mayoría de las definiciones de tutoría. Sobrado (2011) continúa explicado que la tutoría es una parte importante de la acción orientadora que tiene lugar en la institución escolar y constituye para el alumno algo que le sirve de guía y ayuda en su maduración personal, en la formulación de su proyecto vital y en su preparación para llevar a cabo, teniendo en cuenta sus propias posibilidades, los estudios y el acceso al mundo laboral existentes.

Para el autor, la tutoría habrá de orientarse hacia metas como:

- 1°. Ayudar a la personalización educativa (desarrollo integral y completo de cada alumno).
- 2°. Adecuar el currículum y el contexto escolar a las necesidades de cada educando.
- 3°. Prevenir dificultades de aprendizaje dotando de forma equilibrada al alumno con las estrategias técnicas y hábitos adecuados.

4°. Asesorar y enseñar en materia de toma de decisiones que a lo largo de la escolaridad (materias optativas, opciones al finalizar las etapas, etc.) ha de afrontar el tutorando.

5°. Favorecer la comunicación y la interrelación respecto a todos los demás miembros de la comunidad escolar.

En ese sentido el autor va más allá explicado que es necesario construir conjuntos ordenados de actividades que, encaminándose a aquéllas, aseguren un contexto en el que los alumnos puedan seguir procesos de enseñanza-aprendizaje que garanticen su pleno desarrollo a través de la correspondiente personalización en la relación educativa.

En lo que se refiere a las funciones tutoriales, Sobrado (2011) destaca las funciones tutoriales donde algunas de ellas pueden ser actividades responsabilidad del profesor como: entrevistas con cada alumno; con cada familia; entrevistas con cada madre o padre; informes pedagógicos; colaboración en las medidas de adaptación curricular y refuerzo educativo; coordinación en las reuniones de evaluación, tareas administrativas, de asesoramiento a grupos de alumnos, integración de cada estudiante en su clase y en el centro escolar, colaboración con los servicios de orientación psicopedagógica internos y externos de la escuela, optimización de las relaciones familia y profesorado. También aclara que en todas las situaciones se trata de actividades que han de encuadrarse en la orientación educativa a realizar en los centros docentes cuando éstos constituyen las unidades operativas de un sistema escolar en el que, como el nuestro, se proclama el derecho del alumno a recibir la orientación académica y profesional en concordancia con el derecho a una formación que le asegure el pleno desenvolvimiento de su personalidad

Otro trabajo relevante para nuestro estudio es el realizado por García (2010) quien subraya que la tutoría ha estado presente a lo largo de la historia educativa en la mayoría de los países. Destaca que, en las universidades anglosajonas, se persigue la educación individualizada, procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. En ese sentido menciona

también que, en el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina. Particularmente según la autora, en los Estados Unidos, en Canadá y en algunos países europeos, los centros de orientación en las universidades constituyen instancias de gran importancia en la actualidad. Entre las actividades asumidas por éstos se pueden señalar: la impartición de diferentes cursos acerca de cómo estudiar, de orientación, de elaboración y puesta en operación de programas de higiene mental, apoyados por psiquiatras. García (2010) especifica que el modelo español de enseñanza superior a distancia desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) presenta la figura del Profesor Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. En la Universidad de Navarra y en la Universidad Complutense de Madrid, se establece “el asesoramiento entre iguales”, esta modalidad considera que el profesor universitario, en tanto que es asesor de sus estudiantes, no tiene por qué intervenir en todas y cada una de las necesidades de ellos, ya que algunas pueden o deben ser atendidas por ayudantes de profesor y/o por estudiantes de cursos superiores que se capaciten y se comprometan con la labor de ayudar a sus compañeros de cursos inferiores.

El siguiente trabajo tendrá lugar en la Escuela Normal Superior Prof. Moisés Sáenz Garza, la cual ofrece al igual que en las diferentes escuelas formadoras un departamento de tutorías.

De acuerdo a entrevistas realizadas con coordinadores de la Normal Superior, comentaban que a partir del ciclo escolar 2017- 2018 se implementó un nuevo programa para favorecer el departamento de las tutorías. En años anteriores, quienes estaban a cargo de esta actividad eran profesores especialistas en el área de psicología, puesto que yo también fui alumna y así es como se presentaban los profesores de la tutoría. Sin embargo, debido a las necesidades académicas, tales como que el alumno reforzaba sus conocimientos académicos y para tener un mejor control y comunicación con los estudiantes, el departamento de tutorías asignó la responsabilidad a los coordinadores de cada especialidad (Biología, Física, español, Matemáticas,

Lengua Extranjera, Geografía, Formación Cívica y Ética, Química e Historia,). De esta forma el coordinador designó a profesores de su especialidad a llevar las tutorías en el grupo. Recientemente tuve la oportunidad de entrevistarme con los coordinadores de la Normal Superior, y fue así como pude detectar la necesidad de acuerdo a sus comentarios.

### **Justificación**

La importancia de ofrecer atención personalizada a los estudiantes permite a toda institución educativa identificar a los alumnos que presentan dificultades en su desarrollo académico con el propósito para apoyarlos y asesorarlos, esto contribuye a prevenir futuros problemas de reprobación y abandono escolar, es por esto que un estudio como el que presentamos donde se busca analizar y buscar un beneficio al proceso de tutorías de la Escuela Normal Superior, se considera relevante, para contribuir al continuo mejoramiento de los servicios educativos de esa institución.

“Las instituciones de educación requieren poner en marcha programas de tutoría para que los alumnos logren una formación integral, sin embargo, el reto al que se enfrentan es cómo llevarlos a cabo.” (García, 2010, p.1). Tal como lo menciona la autora Sara García Pérez, es una situación similar a la que se vive ahora en la Normal Superior. Ya que el desempeño que muestra el departamento de tutorías es bueno, sin embargo la administración de la escuela siempre ha tenido en mente el seguir mejorando. Es por ello también, el por qué se me brindó la oportunidad de poder trabajar en este centro escolar del cual estarán dispuestos a escuchar y en dado caso aprobar las propuestas innovadoras que me propondré en los siguientes años.

### **Planteamiento del problema**

A los docentes-tutores y las autoridades que administran el programa de tutorías que se desarrolla en la Escuela Normal Superior se les presentan una variedad de dificultades diferentes a los problemas académicos de los estudiantes, tales como problemas emocionales (familiares, laborales), de eficiencia terminal, falta de motivación por parte del alumno para concluir la

licenciatura, por lo que se pretende analizar esta situación y diseñar una propuesta de mejora en la que el tutor de los estudiantes sea un apoyo tanto emocional como académico y poder reforzar dichas áreas de oportunidades que se han visto en los alumnos.

### **Objetivos**

Presentar un análisis del proceso de tutorías que se lleva a cabo en la Escuela Normal Superior para contribuir a la mejora continua de este servicio educativo en las áreas que de acuerdo a estudios y análisis se considere necesario mejorar. Dicha propuesta como base inicial contendrá ideas innovadoras.

Proponer a las autoridades correspondientes las necesidades que los mismos profesores han mencionado, tales como en las entrevistas informales que tuve con ellos: [recibir cursos, diplomados, talleres en los que les permita orientar a los normalistas en cuanto a las necesidades emocionales que implican conocer sobre psicología. Que los profesores sigan recibiendo información también académica, que les permita mantenerse actualizados sobre las nuevas pedagogías educativas a nivel medio superior. Todo esto con el objetivo de que el profesor se encuentre al nivel de las circunstancias de sus alumnos.

Dicho objetivo, será llevado con base a las teorías pedagógicas que avalan los antecedentes históricos, acoplándolo también a las nuevas teorías con relación a la innovación educativa.

### **Objetivos específicos**

Identificar las fortalezas de las tutorías que actualmente se tienen en la Normal Superior

Identificar áreas de oportunidad en el proceso de tutorías que se lleva a cabo en la Escuela Normal Superior con encuestas que se apliquen a los alumnos.

Conocer el impacto académico de las tutorías en los alumnos de la Escuela Normal Superior que reciben este servicio.

Realizar una propuesta innovadora a favor del departamento de las Tutorías en la Escuela Normal Superior que ayuden a los estudiantes en las situaciones tanto emocionales como académicas de acuerdo a las necesidades vistas.

### **Preguntas de investigación**

Para este estudio se formularon las siguientes preguntas de investigación

¿Qué características presentan las tutorías que ofrece la Escuela Normal Superior en cuanto al papel del profesor?

¿De qué manera las tutorías que ofrece la Escuela Normal Superior contribuyen al mejoramiento académico de los alumnos?

¿Qué elementos en el proceso de tutorías que ofrece la Escuela Normal superior requieren fortalecerse?

¿Cómo mejorar las tutorías en las áreas de oportunidad identificadas?

¿Con qué dificultades me voy a encontrar durante la aplicación de la propuesta?

¿Qué impacto tendrá la innovación en esta propuesta?

¿Cómo influirá la propuesta de mejora de las tutorías en los alumnos normalistas al compararlo con el perfil de egreso?

¿Qué herramientas serán más indispensables durante la aplicación de la propuesta?

¿Cuál será el proceso de comparación y/o evaluación para conocer los resultados de la propuesta aplicada?

¿Qué autores serán los principales para la base de este proyecto?

¿Impacto y/o diferencias de tutorías personalizadas a grupales?

¿Qué relación tienen las tutorías con las Unidades de Aprendizaje en la licenciatura?

Dichas preguntas se irán contestando a lo largo de la elaboración de este producto integrador de aprendizaje.

**Tabla 1**

*Cronograma de actividades / investigación*

<b>PRIMER SEMESTRE</b>	
Septiembre	Visualización/ definir el tema a investigar
Octubre	Investigar, leer, conocer antecedentes históricos con respecto a las tutorías a nivel medio superior.
Octubre	Crear preguntas de investigación.
Noviembre	Entrevistas con los profesores de la escuela Normal Superior, tutores, coordinadores, administrativos y alumnos, para conocer las áreas de oportunidad en la dependencia.
Noviembre	Crear en conjunto con el asesor de PIA una perspectiva de lo que se pretende elaborar en los próximos semestres.
Noviembre	Recabar información del contexto escolar, así como antecedentes bibliográficos.
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>	
Enero	Realización de instrumentos de indagación, tales como encuestas, entrevistas formales con las autoridades correspondientes.
Febrero	Aplicación de los instrumentos previamente realizados a profesores y alumnos.
Marzo- Abril	Revisión y presentación de los resultados obtenidos de acuerdo con las áreas de oportunidad que se muestran con base a los instrumentos aplicados.
<b>TERCER SEMESTRE</b>	
Agosto	Búsqueda de una propuesta innovadora que mejore las áreas de oportunidad previstas en los instrumentos de indagación, en la cual se acople a las necesidades de la institución, de los profesores y de los alumnos.
Septiembre	En conjunto con el asesor, crear el modelo de la propuesta innovadora. Describirla adecuadamente basada en criterios teóricos que avalen el beneficio del estudiante normalista. Presentarla a escuela Normal Superior para su visto bueno.
Octubre/ Noviembre	Aplicar la propuesta en el recinto escolar. Mantener un constante seguimiento para observar posibles cambios a favor de las tutorías.

---

---

<b>CUARTO SEMESTRE</b>	
Enero	Recabar los resultados obtenidos ante la propuesta innovadora aplicada en la Normal Superior.
Febrero-marzo	Realizar un análisis comparativo del departamento de tutorías antes y después de la propuesta innovadora. Con base a las evidencias obtenidas
Abril- Mayo	Analizar las conclusiones y comparativos de la propuesta innovadora aplicada para conocer si hubo alguna mejoría en las áreas de oportunidad detectadas en primer semestre.
Mayo	Revisar que se hayan respondido todas las preguntas de investigación planteadas en primer semestre.

---

## Referencias

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, EOS,
- García, L. (2010), El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, vol. 11, núm. 21, enero-junio, 2010, pp. 31-56 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- López, A. (2011). *La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, ANUIES
- Murillo, A. (2016, 17 de noviembre) *LV Aniversario de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" 1961-2016*. Recuperado de: <http://www.ruizhealytimes.com/cultura-para-todos/lv-aniversario-de-la-escuela-normal-superior-profr-mois-es-saenz-garza-1961-2016>
- Sobrado, L. (2007), *La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor*. *Revista educativa Siglo XXI*.

# **LA FORMACIÓN DE DIRECTORES COMO GESTORES ACADÉMICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**BERTHA ALICIA GARZA RUIZ**  
Universidad Pedagógica Nacional 192

## **Introducción**

Las organizaciones actuales están inmersas en un constante cambio caracterizado, entre otros aspectos, por los nuevos valores de los trabajadores y las trabajadoras (Ramos, 2005). Teniendo en cuenta estos cambios, las instituciones educativas que están a la vanguardia de la mejora continua tienen que adecuarse a un proceso constante de transformación que a su vez repercute directamente en las formas de organización y de relación del personal, en las características del trabajo y en las habilidades de las personas para responder a estos cambios. Para lograr lo anterior, Ramos (2005) menciona que los perfiles profesionales tienen que adecuarse a estos nuevos entornos y requerimientos demandados, lo que implica transformar la jerarquía y rigidez de las organizaciones tradicionales en mayor flexibilidad y horizontalidad, así como reconocer a las personas como el núcleo clave de las mismas.

El tema de la gestión académica en educación superior no es nuevo y ha generado amplio debate y propuestas, sin embargo, la gestión como tal en educación superior es una materia de estudio más tardía y representa un área de líneas particulares. El trabajo como directivo tiene su origen en este conjunto de ideas, que aparecen a partir de las prácticas educativas, y, pueden sintetizarse en una constante preocupación por transformar la figura del

director, donde su intervención adquiere la tarea primordial de dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

Desde esta perspectiva se describe el perfil deseable del directivo ante los desafíos de la gestión académica en educación superior y se ha organizado en tres apartados: Primero se describe el perfil académico deseable de los directores de una institución de educación superior para rescatar las cualidades que los distinguen en el ejercicio de su gestión. En el segundo se reflexiona sobre la figura del directivo y cómo su perfil académico impacta en la gestión académica de una IES, y, al final se examina la formación de los directores ante los principales desafíos de la gestión académica en la educación superior

En este contexto, se establece el interés de este estudio ya que “la comprensión de la realidad del trabajo directivo exige una visión integral puesto que forma un todo” como lo señala González, (2003, p. 236). El perfil del directivo es primordial para elevar la calidad educativa (Pozner, 2002) y tiene un papel importante en el ambiente profesional de la organización, en este contexto toma decisiones, ejerce su liderazgo y, en general, se conduce como un administrador escolar (Owens, 1989, p. 78).

### **El perfil académico de los directores de IES**

Madrigal (2006) señala que los directores son quienes hacen que las cosas estén bien. Que el director debe diseñar y mantener la estabilidad de las operaciones de la organización, formular estrategias y vigilar que la organización se adapte de una manera controlada a un entorno cambiante. En este sentido, Münch (2005) señala que el directivo es aquel que desarrolla aptitudes y equipos, alienta, enseña, escucha y facilita la ejecución de todas las personas a su mando y hace que sus miembros se conviertan en *campeones*.

En México existe muy poca producción sobre el perfil deseable del directivo IES. En otros países se describe por solo algunas universidades superiores donde no hacen referencia directa a su papel. En muchos de los textos se

refieren al estudio y aprobación de políticas académicas, métodos, planes, y programas de enseñanza, investigación y difusión académica (Elizondo, 2011).

Por lo tanto, se requiere de una institución, como menciona Fullan & Hargreaves (2000, p. 8) con una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa donde los directivos asuman una gestión académica efectiva y acorde a las necesidades actuales.

Se encuentra que el perfil académico del directivo de acuerdo con Batanaz y Álvarez (2002) se caracteriza por cuatro rasgos propios:

Sus funciones están claramente diferenciadas al resto del personal

Tiene posibilidades muy relevantes de aproximación a docentes y no docentes.

Tiene posibilidades para fomentar relaciones personales

Puede relacionarse con una gran cantidad de personas fuera del centro escolar

Igualmente, se resalta la importancia del perfil del directiv@ en las universidades, donde Fernández Díaz (2002) cita las competencias que se les exigen:

Lectura inteligente de la realidad e intuición de perspectivas de futuro.

Niveles altos de autoestima y fuerza emocional para manejar el cambio y sus consecuencias.

Agilidad para diagnosticar permanentemente los puntos fuertes y áreas de mejora de la organización.

Capacidad para implicar a sus colaboradores en la política y estrategia de la institución.

Voluntad para compartir el liderazgo.

De ahí la importancia de formar directivos competentes, con saberes de ejecución como menciona Argudín (2005) puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñarse, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad dentro de un contexto determinado (p.14).

Senge (2005), en las organizaciones de hoy se hace imperativo un nuevo sistema de aprendizaje para dirigir y potenciar el desarrollo de competencias de las personas, de modo tal que, la inteligencia corporativa depende en gran medida de las políticas de gestión humana que se ejercen en cada organización.

### **La gestión académica en una IES**

El término gestión es una palabra muy amplia debido a que no solo implica pedir algo, sino que lleva una serie de pasos que se deben cumplir, se aplica en todas las instituciones educativas y empresariales. Borja (2003) plantea que la gestión es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto; planificación, implementación y el proceso de control y evaluación.

Para Blejmar (2009) gestionar es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que “las cosas sucedan” de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post (p. 23). Siempre hay un autor que asume la responsabilidad de gestionar y diseñar las situaciones, aún cuando lo haga con la participación de otros.

La universidad del futuro precisa de nuevas formas de hacer y gestionar el centro educativo. Por ello, una gestión académica eficaz, eficiente y de calidad debe estar dirigida a conseguir los resultados adecuados, a mejorar los proyectos educativos institucionales y los procesos pedagógicos, a prevenir los fallos y organizar las actividades educativas de forma que se consigan los objetivos de la educación, superar las diferencias sociales y buscar el desarrollo óptimo de cada persona (Fernández Díaz, 2002).

## **Formación de directores ante los desafíos de la gestión académica en la educación superior**

La educación superior ha sufrido las consecuencias de las tendencias contradictorias de los cambios tan acelerados en esta época, todo ello, al mismo tiempo que ha avanzado la sociedad del conocimiento y los procesos de democratización de las sociedades (Fernández Lamarra, 2005). En México, Díaz Barriga (2005) menciona que es necesario definir estándares sobre los aspectos cualitativos: modelos de aprendizaje, aspectos pedagógicos, formación, etc., y tener en cuenta los requerimientos de todos los actores, por ello es importante la formación del directivo en todas las áreas para que pueda ser capaz de enfrentar los desafíos que se le presenten.

Los principales desafíos a enfrentar en educación superior según Fernández Lamarra (2007a) son:

Diseñar y ejecutar las políticas de gestión en un marco amplio y participativo de consenso entre todos los actores.

Las políticas y planes deben asumir una concepción estratégica de reforma y cambio.

Fomentar los procesos de integración regional y subregional.

Contar con estructuras innovadoras, modalidades de conducción y toma de decisiones con la sociedad, de carácter democrático y participativo.

Las políticas deben posibilitar que las instituciones universitarias planifiquen, ejecuten, evalúen, den seguimiento y control permanente y autorregulado.

Para una institución de educación superior la formación de líderes pedagogos es fundamental. Tablada (2008) define a esta clase de líderes como profesores sagaces ya que podrán emprender una gestión académica satisfactoria debido a las destrezas que pone en práctica este tipo de líder académico y que residen particularmente en la capacidad de enrolar a docentes y educandos a realizar experiencias del aprendizaje por sí mismos, convirtiéndose en ejemplo viviente de libertad, compromiso y responsabilidad.

Un verdadero líder educativo “percibe cuándo el aprendiz está dispuesto a cambiar y ayuda a su discípulo a responder a necesidades más complejas, trascendiendo los antiguos moldes una y otra vez” (Tablada, 2008, p. 2).

## **Conclusiones**

En medio de estos cambios y desplazamientos, los roles y funciones del directiv@ se ven afectados. Según Sallán (2001), “dirigir una institución de educación superior, sea cual sea su naturaleza, supone desempeñar una serie de roles y disponer de unas cualidades que, si bien también son necesarias en cualquier organización, cobran especial relevancia cuando debe dirigirse una organización profesional” (p. 427). En este contexto, en el perfil del directiv@ se precisa un liderazgo que rompa con modelos jerárquicos todavía vigentes, promover el desarrollo del conocimiento y el cambio en las organizaciones educativas, corresponsabilizar al personal, impulsar la innovación y profesionalizar la acción de gestión del centro a través de sistemas planificados y documentados.

Se destaca, de acuerdo a Madrigal (2006) que no todos los directivos de educación superior cuentan con el perfil para ser emprendedores, pero es cierto que múltiples programas académicos que se ofrecen en las universidades no tienen como primordial objetivo formar líderes empresariales, sino que el liderazgo y su gestión se conciben como las acciones y actitudes que ejercen personas con capacidad de gestión, que detectan y reconocen puntos débiles, que proponen soluciones alternativas e innovadoras y que siempre buscan los recursos para ser mejores gestores, académicos e investigadores.

De acuerdo a Fernández Díaz (2002) se concluye que el directiv@ debe estar formado para actuar como un líder educativo donde su liderazgo y gestión requieren enfocarse a factores esenciales como:

- 1) Desarrollar una nueva cultura, derivada de la misión y visión de la organización.

2) Adoptar un estilo de liderazgo adecuado al tipo de organización para garantizar una gestión académica eficaz, coherente con su misión, visión y valores.

3) El perfil académico del directivo debe estar configurado por formas de actuación orientadas en buscar en todo momento construir aspiraciones comunes, liderar la comunidad educativa para dar forma al proyecto educativo propio y conducir los procesos significativos de cambio necesarios para hacerlo (Senge, 2005).

4) Asumir funciones de gestor académico, organizando el trabajo institucional, con una estructura orientada a las conductas de personas y grupos y vinculada con los objetivos adaptados a la realidad del centro.

Las funciones de un gestor académico deben estar relacionadas con factores interpersonales, informativos y de toma de decisiones. Además, este gestor debe: estimular, lanzar pensamientos, contener, desafiar, capacitar, conseguir, abrir, limitar, articular, conectar, son tareas de quien gestiona desde la óptica de facilitador de procesos (Fernández Díaz, 2002).

Fernández Lamarra (2007) señala que el principal desafío que deben enfrentar los directores es contribuir a la construcción de políticas de Estado en materia de educación superior que atiendan e implementen sistemas de evaluación y acreditación que sean coherentes con sus objetivos de regulación y generen una cultura de la evaluación como estrategia para la mejora permanente de la calidad. Además que en su perfil deseable para atender la gestión académica requerida incorpore conocimientos y habilidades que le permitan:

Promover el desarrollo científico-tecnológico y el desenvolvimiento económico y social.

Incorpore nuevos modelos de organización académica que aseguren un gestión autónoma, eficiente, responsable, pertinente y de calidad.

Avanzar en el consenso de prácticas comunes para garantizar la calidad en el escenario internacional, especialmente en el ámbito regional de América Latina.

Contribuir a que las universidades latinoamericanas alcancen gradualmente altos estándares académicos, similares a los de América del Norte y de Europa

Fortalecer los estudios y debates a nivel nacional y regional con carácter colectivo, organizando redes, asociando esfuerzos de agencias nacionales y regionales, organismos de cooperación técnica, de organismos internacionales y regionales y de los consejos de rectores, de las asociaciones de universidades, etc.

Se promuevan espacios de diálogo, convergencia, cooperación y confianza mutua entre actores clave.

Promover nuevos modelos de gestión en las instituciones de educación superior.

Se concluye mencionando a Borja (2003), ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas ya que los directivos deben encontrar el estilo y las estructuras más adecuadas a su propia situación local. Sin embargo, para asumir los desafíos antes citados, se ha encontrado que en el perfil deseable del directivo deben existir con frecuencia tres características asociadas con el liderazgo que deben asumir y son:

Fuerza en los propósitos

Involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones

Autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, la gestión en las IES deben orientar sus esfuerzos a la identificación de las brechas existentes entre los resultados logrados en los diferentes aspectos de la gestión académica y las metas formuladas en el direccionamiento estratégico, buscando con ello el mayor acercamiento posible a la excelencia en la gestión; obviamente, sin descuidar el resto de criterios

pues por ello se habla de una gestión integral. Se concluye que el perfil deseable de los directores es determinante en la gestión académica para la creación de nuevas formas de trabajo, en un ambiente de liderazgo flexible sin dejar de cumplir la misión original de la educación superior que es la producción de nuevo conocimiento.

## **Referencias**

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. Ed. Trillas, S.A. de C.V.
- Batanaz, L. & Álvarez, J. L. (2005). *Hacia la profesionalización de la función directiva en España: Un estudio basado en las concepciones del profesorado*. *Bordón, Revista Española de Pedagogía*. Vol. 63, No. 232 (septiembre-diciembre 2005).
- Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. 1ª. Ed. 3ª reimp.- Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Borja, B. (2003). *La gestión Educativa al servicio de la innovación. Formación pedagógica*. Venezuela: Fundación Santa María.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos, en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.
- Elizondo, A. (coord.) (2001). *La nueva escuela I. dirección, liderazgo y gestión escolar*. Maestros y enseñanza. Paidós. México.
- Fernández Díaz, M.J. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, Edit. Síntesis Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n5-fernandez-diaz.pdf>
- Fernández Lamarra, N. (2005). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La evaluación y la acreditación de la calidad Situación, tendencias y perspectivas. Capítulo 2. IESALC.

Seminario Regional: “Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, Argentina.  
Recuperado de  
[http://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/Informe\\_IESALC.pdf](http://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/Informe_IESALC.pdf)

Fernández Lamarra, N. (2007a). La Universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión. Norberto Fernández Lamarra Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 1, núm. 1, Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327571005>

Fernández Lamarra, N. (2007b) . *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los Procesos de evaluación y acreditación*. 1ª. Ed. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, EDUNTREF, Argentina

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México. D.F.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, S.A. Madrid.

Madrigal Torres, B. E. (2006). *Liderazgo. Enseñanza y aprendizaje*. 1ª. Ed. Editorial. Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México. D.F.

Münch, Lourdes. (2005). *Liderazgo y dirección. El Liderazgo de siglo XXI*. Editorial Trillas. México, D.F.

Owens, R. G. (1989). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Editorial Santillana, Aula XXI. Madrid, España.

Ramos López, A. (2005). *Mujeres y Liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Valencia, Publicaciones. Universitat de València.

- Sallán, J. (2001). *Modelos de estrategia formalizada y eficacia organizativa: el caso de las instituciones de educación superior europeas*. Tesis doctoral Universidad Politécnica de Catalunya. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6179>
- Senge, P. M. (2005). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. 2ª. Ed. 4ª. Reimp. Buenos Aires: Granica.
- Tablada, J. (2008). El Liderazgo Educativo, debe de ser un Liderazgo Transformador. *El Nuevo Diario*. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.ni/blogs/articulo/165-liderazgo-educativo-debe-ser-liderazgo-transformad/>
- Weinberg, P. P (2002). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. 5ª. Ed. 2ª. Reim. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

*Crterios para el diseo de polticas institucionales de profesionalizacin docente del nivel medio superior en el Instituto Ppolitnico Nacional con base en las consideraciones de la UNESCO*

# **CRITERIOS PARA EL DISEO DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL CON BASE EN LAS CONSIDERACIONES DE LA UNESCO**

**KARLA IVONNE ESPINOZA FONSECA**

**CARLOS UGALDE LEÓN**

Instituto Politécnico Nacional

## **Introducción**

La calidad de la educación es uno de los temas más recurrentes y controversiales en el establecimiento de las políticas educativas. Puesto que, instituciones y organizaciones nacionales e internacionales consideran la educación de calidad como un factor determinante para el progreso de las sociedades y los individuos, el crecimiento económico y el desarrollo de la innovación para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Diversos son los factores que definen la calidad de la educación, uno de ellos son los docentes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010, pág. 7). Tanto la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como el Instituto Politécnico Nacional (IPN) consideran que los docentes constituyen uno de los elementos determinantes para la calidad de la educación, considerando prioritaria su profesionalización, el cómo ésta se

establece en las políticas educativas y cómo se direcciona a través de las políticas institucionales que cada entidad educativa ejecuta.

La perspectiva de la función del docente en la educación media superior se ha transformado de manera radical en los últimos años, tanto por atender los cambios que la sociedad demanda en la formación de los estudiantes, como por el contexto globalizado en el que se desenvuelve la juventud, teniendo en cuenta que los docentes de dicho nivel no son profesionales de la educación. En respuesta a ello, las instituciones han desarrollado acciones de formación que se encaminan a atender las necesidades inmediatas de la función docente, como es el caso de la capacitación en el uso de las tecnologías o en los tipos de aprendizaje de los educandos. No obstante, esta capacitación no ha conducido ni a profesionalizar ni a formar a los docentes.

Sin embargo, al considerar los cambios acelerados de las generaciones, el reconocimiento de los procesos y los medios por los cuales aprenden los estudiantes, se hace manifiesta la necesidad de que instituciones como el IPN tengan comunidades docentes con competencias consolidadas en el ámbito disciplinar de su formación profesional y estrategias de enseñanza pertinentes para el nivel en el que enseñan, entre otras habilidades docentes que puedan conducir el aprendizaje de sus estudiantes hacia la construcción de sociedades más éticas, profesionales y competentes. En este sentido, el tema de la profesionalización docente (sus ejes formativos, sus intenciones y la manera en que se aborda en el contexto escolar) es primordial en las políticas institucionales, pues mediante éstas se logra identificar objetivamente las necesidades de cada contexto, así como las diferencias, tanto en el ejercicio, como en las identidades profesionales que existen en la formación de los profesores (Tedesco J. , 1998, págs. 54-56).

### **Generalidades del Nivel Medio Superior en el Instituto Politécnico Nacional**

El nivel medio superior (NMS) en el IPN es un tipo de oferta educativa de carácter bivalente que brinda el instituto para todo aquel que haya concluido la educación básica y desee continuar con estudios de bachillerato de tipo

tecnológico. Concentra jóvenes entre 15 y 18 años, aunque es variable principalmente en la modalidad no escolarizada y mixta.

En diecinueve unidades académicas (UA) ofrece carreras en tres áreas del conocimiento: ciencias físico-matemática, ciencias médico-biológicas y ciencias sociales y administrativa (Instituto Politécnico Nacional, 2013).

### **La formación docente en el modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional**

De acuerdo con el modelo, la perspectiva del proceso educativo se centra en el aprendizaje como aspecto medular para promover la autogestión de los estudiantes, la vinculación en red de las UA y la transversalidad de los planes y programas de estudio. Para lograrlo, se debe contar con profesores que construyan espacios para la adquisición del conocimiento y faciliten y promuevan el proceso de aprendizaje autónomo. Por lo que, se espera que los docentes:

- a) utilicen la investigación y la solución de problemas como estrategias de formación;
- b) definan y utilicen vías diversas para fomentar la creatividad, la capacidad emprendedora y el desarrollo de habilidades, destrezas y valores; y
- c) se identifiquen plenamente con los principios politécnicos. (Instituto Politécnico Nacional, 2004, pág. 53 y 149)

Para cumplir con lo anterior, será necesario rediseñar el programa de formación y actualización del personal, de manera tal que se logre contar con un profesorado que se considere en su papel de facilitador de experiencias de aprendizaje y no como transmisor de información; se actualice en los contenidos de la disciplina que cultiva y esté ligado con su entorno, con los elementos didácticos y el conocimiento en el uso de herramientas de información y comunicación para construir espacios de aprendizaje con los estudiantes (Instituto Politécnico Nacional, 2004, pág. 155).

La Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE) y cada UA serán los responsables de ofertar a los docentes las acciones de formación para perfeccionar y profesionalizar su práctica.

### **Políticas institucionales de formación docente en el Instituto Politécnico Nacional**

Las políticas de formación para el personal académico del IPN son necesarias cuando se centra la atención en las prácticas de los docentes y la calidad educativa. Mediante éstas se genera el compromiso de ofrecer a los docentes la posibilidad de mejorar su práctica profesional y favorecer su desarrollo personal para cumplir con los objetivos y misión del IPN como institución educativa. Se establecen en diferentes reglamentos y la CGFIE y las UA están obligadas a atender.

Uno de ellos, es el Reglamento Interno del IPN que en su artículo 28 señala que los docentes deberán participar en actividades que mejoren su práctica docente y les permitan el intercambio de conocimientos y prácticas con sus pares. Por ello, las actividades de formación, actualización y desarrollo estarán a cargo del instituto, sujetas a su oferta y disponibilidad presupuestal, así el IPN “promoverá permanentemente la formación, actualización y desarrollo del personal académico impulsando su superación a través de doctorados, maestrías, especialidades, diplomados y la participación en cursos, talleres, congresos y estancias, en función de sus responsabilidades académicas y de las necesidades institucionales” (Instituto Politécnico Nacional, 1980, pág. 6 y 7), y ofrecerá programas propedéuticos para los nuevos profesores.

### **El rol del docente de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura**

La UNESCO dentro de algunas de sus funciones, diseña alternativas y propuestas para mejorar la educación en todos los niveles, señala los principios que caracterizan las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad. Considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo, hace hincapié en el papel

que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, pág. 78). Lo anterior, promovido por los docentes, quienes modelan, facilitan y enseñan dichos aprendizajes.

Por ello, las sociedades esperan que los sistemas educativos cumplan con el cometido de proporcionar a los individuos educación de calidad (Tedesco & Tenti, 2002, págs. 17-20), siendo éstos la fuente del capital humano; del capital cultural y; del capital social (Delors, 1994, págs. 91-95). En consecuencia, se espera que los docentes sean los actores principales y más activos de los sistemas, desempeñando el rol social que cada momento histórico les asigna.

Con base en lo anterior, la UNESCO pretende armonizar la formación de los docentes con los objetivos nacionales en materia de desarrollo, por medio de tres enfoques: el enfoque de las nociones básicas, el de profundización de los conocimientos y el de creación de conocimientos, a fin de vincular la mejora de la educación al crecimiento económico universal y sostenible. A través de éstos, los estudiantes de un país, sus ciudadanos y trabajadores adquieren competencias cada vez más sofisticadas para apoyar el desarrollo económico, social, cultural y ambiental para la obtención de un nivel de vida mejor (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, págs. 80-85).

## **Método**

El análisis de las variables del trabajo se llevó a cabo mediante el método comparativo. En el ámbito de la educación, el pedagogo Franz Hilker (s/f, citado Raventós, 1983, pág. 70) menciona dos formas de concebir la comparación. En primer lugar, la define como una descripción en la que se unen diversas actividades de observación, de análisis y de coordinación. Todas ellas forman parte de un sistema de interrelaciones, predominando unos u otros aspectos según sea el caso en que se dirija. En segundo lugar, la considera desde una perspectiva dinámica, funcional y activa, que permite otras formas

de pensamiento. Entonces, si el origen de la comparación tiene un carácter diversificador, el resultado esperado de la investigación comparativa será de índole unificador.

Por otra parte, Liphart (1971 citado en Pérez Liñán, 2008, pág. 50) señala que la comparación es el instrumento apropiado en situaciones en las que el número de casos bajo estudio es demasiado pequeño para permitir la utilización del análisis estadístico. Por lo que, ésta se presenta como una estrategia analítica que tiene fines descriptivos y explicativos. Así, cualquier comparación debe contar de forma indispensable con criterios, ya sean cuantitativos o cualitativos o ambos al mismo tiempo, en función de los cuales sea posible ordenar y relacionar las diferentes variables del objeto de estudio, ya que su finalidad es el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse entre las variables del estudio.

## **Resultados**

A partir del análisis de diversos documentos de la UNESCO en los que se señalan las características de la formación docente y del IPN sobre su política institucional de formación. Primero, se determinaron los criterios mínimos a considerar para el diseño de estrategias de formación docente que se dispongan en las políticas institucionales. Los cuales son:

Dominio pedagógico-didáctico acorde al campo disciplinar: Análisis crítico acerca de las disciplinas, lo que se requiere aprender en ellas y cómo se enseñan.

Dominio disciplinar: Análisis, evaluación y construcción permanente de los saberes y conocimientos relacionados al área de dominio disciplinar.

Desarrollo y aportación en el campo de la investigación docente y/o de la educación: Generación de artículos científicos o investigaciones científicas, que promuevan la participación del trabajo colaborativo.

Actualización y dominio de las TIC: Adquisición de competencias acordes a las demandas en medios de comunicación, de información y multimedia que favorezcan y promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Formación permanente a lo largo de la vida profesional: La formación se da tanto en el área disciplinar como en los aspectos pedagógicos y didácticos.

Posteriormente, se elaboró la tabla comparativa con cada uno de los criterios, misma que se encuentra en el apartado de tablas.

### **Conclusiones**

Con base en la comparación entre la UNESCO y el IPN, se concluye que en lo respectivo al dominio pedagógico-didáctico acorde al campo disciplinar las diferencias entre ambos son significativas. La UNESCO asigna un valor preponderante a la pedagogía y la didáctica, reconociendo que lo fundamental dentro de los sistemas escolares que han transitado en la definición de sus políticas de formación docente es la centralidad en lo pedagógico de acuerdo con cada nivel educativo. El IPN, se enfoca en el cumplimiento de los programas de estudio y en la entrega de formatos de planeación y evaluación.

En el dominio disciplinar, para el IPN como requisito para ser docente es contar con título profesional, independientemente del desempeño que el sujeto haya tenido en su trayectoria educativa. La UNESCO considera que deben reclutarse a los mejores candidatos para la docencia.

Respecto al criterio sobre el desarrollo y aportación en el campo de la investigación, en el IPN la participación del docente de NMS a investigaciones es limitado y recae en una normativa cerrada y de difícil acceso. La UNESCO señala que la investigación debe ser inherente a la docencia, ya que promueve el desarrollo, conocimiento e innovación en sus prácticas, así como en el conocimiento extenso de los sistemas educativos para contribuir a su mejora.

Para el criterio de actualización y dominio de las TIC, la integración de éstas a la educación es un tema que la UNESCO ha abordado desde una perspectiva formativa y como competencia indispensable del docente en todos los niveles

educativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). En el IPN las TIC son un apoyo para el cumplimiento de los programas de estudio, lo que refleja la posible falta de cultura institucional en el tema de las tecnologías.

Finalmente, en el criterio de formación permanente a lo largo de la vida profesional, tanto la UNESCO como el IPN mencionan la importancia que tiene ésta. Sin embargo, el cómo se orienta es lo que marca la diferencia. En el IPN la oferta de formación es limitada y está definida por los directivos no por los docentes.

Lo anterior, refleja que el IPN requiere reestructurar sus políticas de formación docente que permitan profesionalizar en docencia a su personal académico, considerando los criterios mínimos de acceso y permanencia, diferenciando las competencias que requieren los docentes en los diferentes niveles educativos que ofrece.

Tabla 1.

*Comparativa de criterios sobre formación docente entre la UNESCO y el IPN*

Criterios	Similitudes	Diferencias	
		UNESCO	IPN
Dominio pedagógico didáctico acorde al campo disciplinar	Consideran los recursos didácticos en el ejercicio docente.	Es inherente a la docencia El dominio pedagógico y didáctico permite el análisis crítico de lo que se va a enseñar y define el cómo, para que sea comprensible y significativo para los estudiantes.	Señala la didáctica como recurso de apoyo y no como la disciplina que permite la transformación de lo que se sabe al cómo se enseña. “Tecnificación” de la docencia y visión enciclopedista.
Dominio disciplinar	El docente es profesional en algún campo disciplinar.	El docente como profesional requiere desenvolverse en ambientes empresariales, industriales u otro para desarrollar y fortalecer competencias profesionales que transfiera al ámbito académico y escolar.	No menciona dominios disciplinares. El reglamento señala categorías para la promoción, el acceso a niveles educativos superiores tiene motivo de incremento salarial no de perfeccionamiento de la práctica docente.
Desarrollo y aportación en	Relevancia de la investigación en	La investigación es inherente a la docencia	La investigación se promueve a nivel institucional, de acuerdo con

*Criterios para el diseño de políticas institucionales de profesionalización docente del nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional con base en las consideraciones de la UNESCO*

el campo de la investigación docente y/o de la educación	la docencia Promoción de la investigación en grupos colegiados colaborativos	siendo promotora del desarrollo académico, social, profesional y personal del docente.	la reglamentación. Actividad asignada por el instituto y no como actividad paralela o inherente a la docencia.
Actualización y dominio de las TIC	Incorporación de las TIC en el ámbito educativo	Desarrollo y análisis de competencias docentes en el manejo de las TIC para su incorporación eficiente	Las TIC son apoyo para el docente. Son un recurso con el que cuenta para el desarrollo de los programas de estudio.
Formación permanente a lo largo de la vida profesional	Interés en involucrar al docente en actividades de formación, actualización.	La formación y actualización se extiende a todas las áreas en las que el docente genere conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos y en la investigación. Se considera en redes de aprendizaje tan amplias como sea posible.	Centrada en la oferta del IPN determinada por los directivos.

## Referencias

- Instituto Politécnico Nacional. (1980). Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del IPN. Obtenido de IPN: [http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reg\\_condic](http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reg_condic)
- Instituto Politécnico Nacional. (2004). Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN. Obtenido de IPN: <http://www.ipn.mx/servicios/Documents/Tramites-y-servicios/materialesReforma-IPN/Tomo-01-MaterialesReformaIPN.pdf>
- Instituto Politécnico Nacional. (2013). Oferta educativa del nivel medio superior. Obtenido de Dirección de Educación Media Superior: <http://www.dems.ipn.mx/Paginas/Oferta-Educativa.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Normas sobre Competencias en TIC para Docentes. "Hacer evolucionar las capacidades intelectuales de los jóvenes". Londres: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México: OCDE. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Pérez Liñán, A. (2008). El método comparativo: fundamentos y desarrollos recientes. Pittsburgh, Estados Unidos de América: Universidad de Pittsburgh.

Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Pedagogía comparada*(3), 61-75.

Tedesco, C., & Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades" (págs. 4-22). Brasil: UNESCO-BID. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>

Tedesco, J. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes balance de las discusiones de la 45a. sesión de la conferencia internacional de educación. 45° Conferencia Internacional de Educación, (págs. 33-68). Ginebra.

# **LÓGICA DE COMPETENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL**

**ILEANA GUILLERMINA GÓMEZ FLORES**  
Universidad Autónoma de Chihuahua

## **Introducción**

Ya en la década de los ochenta, se afirmaba que un campo complejo y largamente inexplorado era el de las relaciones entre el ámbito artístico y el universitario (Fournier, Gingras & Mathurin, 1989). Un campo complejo puede ser la danza como una actividad colectiva que es una instancia dentro de la socialización, comunicación y ritualización, en un grupo; mantiene por ende, una gran carga simbólica y entidad social autónoma (Gómez & Herrera, 2012); la música, por su lado, es también un fenómeno social y un medio de comunicación afectiva (Keller & Rieger, 2009). Algunos autores se han interesado por el estatus del artista, pero no se ha llegado a abordar la forma en que el estudiante se inserta dentro de las instituciones universitarias, y mucho menos, mencionar la enseñanza de la actividad artística (Freideson, 1986).

Es innegable la importancia que representa la preparación docente en el área de las artes para desempeñarse eficientemente ante la comunidad estudiantil y la sociedad (Gómez, 2016a). No basta con la actualización de los profesores a través de los conocimientos de *expertos*, sino que deben reflexionar y participar para lograr una teoría que subyace bajo la práctica, con el fin de recomponerla, justificarla o destruirla. Los profesores tienen que comprender los procesos de *enseñanza – aprendizaje*, y comprender la materia. Además de su experiencia

los docentes deben adaptar el conocimiento y la materia como el conocimiento psicopedagógico, a los currículos (López, 2000). Es el docente al que le corresponde tomar y construir las decisiones en el aula, reflexionar sobre la práctica, incorporar nuevos elementos o propuestas en el proceso de *enseñanza – aprendizaje* (Díaz, Inclán & Cuevas 2010).

El Constructivismo, la Cognición Situada y la Interdisciplinaridad, constituyen un primer esquema en la elaboración de programas de estudio basados en una teoría lógica de competencias (Jonnaert et al., 2004). El presente artículo tiene la finalidad de reflexionar acerca de los componentes de la lógica de competencias que se describen seguidamente, en los programas de estudio de educación artística.

### **Lógica de competencias dentro de los programas de estudio**

Bajo la influencia de factores contextuales, internos y externos, en una situación de enseñanza, se demanda la participación de los estudiantes, la evolución de programas y la innovación (Alava & Langevin, 2001). Las competencias son construidas por el estudiante a partir de su propia experiencia. Las referencias de construcción y de la cognición situada, parecen ineludibles para el desarrollo de programas de estudio. Así mismo, se requiere de la aproximación interdisciplinar, pues permite tomar conciencia de la complejidad de los conocimientos de estudio, valora la pluralidad, así como la diversidad de los conocimientos y sus métodos (Jonnaert et al., 2004).

### **Constructivismo**

En el Constructivismo, el aprendizaje está centrado en la noción de la realidad subjetiva, la cultura se crea y se transmite a partir de la educación, se organiza a través del lenguaje como vehículo cognitivo por medio del conocimiento y las habilidades, experiencias, memoria histórica y creencias, que han sido acumuladas a través del tiempo por la sociedad (Klingler & Vadillo, 2000).

En este enfoque, el estudiante es el que construye el conocimiento junto con la ayuda de un mediador, en base a elementos que están conectados a conocimientos y experiencias previamente adquiridas, y utilizando su propio

pensamiento, razonamiento y elementos afectivos que posee. El profesor por su parte, permite que el estudiante encuentre y realice sus conexiones para generar un significado único, es decir, el profesor guía, conduce e interactúa. En otras palabras, el estudiante es como una especie de sistema dinámico que interactúa con otros sistemas dinámicos (Klingler & Vadillo, 2000), donde tiene un papel activo, en el acto de construcción del conocimiento (Clelia, 2008).

Moshman (1982) clasificó del Constructivismo distinguiendo entre:

*Constructivismo Exógeno.* Cuando el individuo se cuestiona y trata de explicar, está organizando sus conocimientos, realizando conexiones y revisiones, apoyando el procesamiento de la información y la memoria.

El *Constructivismo Endógeno o Piagetiano.* Propone la generación de conflictos de desequilibrio cognitivo en el estudiante, provocando que se cuestione acerca de sus conocimientos y se atreva a probar nuevas ideas.

El *Constructivismo Dialéctico o Teoría de Vygostky.* El conocimiento se incrementa con las relaciones entre factores internos (cognitivos) y externos (medio ambiente y sociedad).

Sin embargo debido a que en este paradigma constructivista, el trabajo que emprende el estudiante puede resultar que se desarrolle como un ser solitario, como sucede en las artes. Se debe procurar entonces, vincular la actividad constructiva con otros estudiantes, sincronizando y estandarizando productos (Huber, 2008). De esta manera, el constructivismo puede fomentar el aprendizaje cooperativo, en donde los estudiantes pueden enfrentar problemas cercanos a la vida real (Woolfolk, 1999), como el trabajo en orquestas o compañías de teatro o danza.

### ***Cognición situada***

La resolución de problemas en una situación dependerá de la capacidad que tengan los estudiantes para solucionar conflictos (Madariaga & Molero, 1999). Gómez (2004) sostiene que los egresados universitarios por lo general, tienden a asociarse a personas que se encuentran en la misma situación, buscando

formas de aprendizaje nuevas. Los egresados tienden a focalizar los problemas desde la perspectiva intelectual, se enfrentan a una serie de incongruencias en sí mismos y en lo referente a su profesión, que les produce un estado de frustración personal y profesional.

La cognición situada se ha etiquetado en el constructivismo social, en una mezcla de ideas que, en el campo de la educación, se agrupa bajo el término global de constructivismo (Aparicio & Rodríguez, 2005). Todo el aprendizaje se efectúa dentro de un grupo social, en donde todos los integrantes afectan y son afectados unos de otros, no únicamente por el docente (Gvirtz & Palamidessi, 2005). El conocimiento no surge únicamente de la reconstrucción cognitiva, sino también a través de las interacciones con otros individuos de la sociedad, activos en el ambiente y que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento. El proceso implica la interpretación del fenómeno social, donde el contexto de la interacción, condiciona el proceso y da lugar a conflictos sociocognitivos. De la capacidad que tenga el individuo para solucionar estos conflictos dependerá la resolución de problemas en una situación planteada (Madariaga & Molero, 1999).

El individuo confiere sentido a sus comportamientos cuando, dentro de la interacción, se llega el momento en que las demás personas reaccionan ante sus actos. De esta manera, él va incorporando a sus experiencias las actitudes sociales que en un inicio son particulares, ligadas a otros significados y, paulatinamente, se llegan a generalizar hasta adherirse a las actitudes organizadas del grupo social, que es lo que introduce organización en la persona (Tomasini, 2008).

La cognición situada da sentido a la visión de la acción o acciones del individuo que construye un todo en el ambiente y en las relaciones con los demás, para el desarrollo de sus competencias. El conocimiento como una construcción del individuo mismo, actuando en una situación, es un producto de negociaciones de las personas que deben crear grupos de convivencia y trabajo (Allal, 2002). Algunas personas se preocupan cuando se les expone la posibilidad de estudiar en organizaciones grupales, pues suelen pensar que los estudiantes no saben trabajar en forma cooperativa. No obstante, esto no exige

demasiadas habilidades sociales pues los estudiantes en su mayoría, son capaces de cooperar cuando tienen claro lo que se les pide (Joyce, Weil, & Calhoun, 2006), lo cual se ha demostrado en el campo de las artes, en donde un estudiante de piano se pudo insertar, relacionar y cooperar fácilmente, con los integrantes de un grupo de danza (Herrera & Gómez, 2011). Los métodos cooperativos pueden facilitar el aprendizaje, mejorando la autoestima, las habilidades sociales, la solidaridad entre sus integrantes y las metas de aprendizaje académico. El problema se localiza en la elaboración de métodos eficaces para trabajar en colaboración (Joyce *et al.*, 2006).

En un contexto profesional, las competencias se podrán ejercitar en la situación específica (Desbiens, Borges & Spallanzani 2009). Es tarea del docente analizar el contexto en la enseñanza individualizada, las condiciones que pueden influir y el ambiente en el que se ejercerá su acción. Esta tarea se realiza, según Suárez (2002), con el análisis de los siguientes elementos:

*Las características del grupo que se enseñará.* El ambiente cultural, problemática estudiantil, intereses, destrezas, etc.

*Las características de la estructura escolar.* Objetivos, orientación, recursos y organización.

*Las características del programa escolar y su función.* Qué debe hacer y saber la persona.

Para analizar el contexto desde otro punto de vista, se requiere de (Suárez, 2002):

*Observación y recopilación de datos.* A través de la convivencia social, estructuras, expertos, líderes, estudiantes, o con encuestas, etc.

*Descripción de los problemas y necesidades.* Se debe adquirir el mayor número de datos.

*Ordenamiento de necesidades.* Para desechar soluciones burocráticas y deshumanizadas.

El fenómeno del aprendizaje sólo se puede lograr entendiendo los contextos específicos en los que se produce y, posteriormente, se podrá transmitir de un contexto a otro (Aparicio & Rodríguez, 2005). Sin embargo, no se debe pasar por alto que el desarrollo de competencias en una situación cognitiva reposa sobre la pluralidad de recursos. Todas las situaciones de aprendizaje necesitan de respuestas interdisciplinarias (Fourez, 2002).

### ***Interdisciplinariedad***

En los años setenta, con el surgimiento de la condición de interdisciplinariedad, las universidades se encontraron en la disyuntiva de salir de la especialización de las Facultades y repensar su identidad y su función, tomando en cuenta que el fenómeno de la interdisciplinariedad (Martínez, 2004). Algunas universidades en India, por ejemplo, han reformado el sistema educativo desarrollando cada día más estudios interdisciplinarios y aumentando el volumen de investigaciones, que se reflejen en artículos dentro de revistas académicas internacionales (Oppenheimer, 2012).

En el *plan de acción* de la cuarta *Cumbre de las Américas* se reconoció que es necesario promover que dentro de las estrategias educativas, se encuentren vinculados tanto los sectores educativos, laborales, de salud y de ambiente para propiciar, en el futuro, condiciones de salud y seguridad, además de ambientes de trabajo saludables para los trabajadores (Informe del Grupo de Trabajo conjunto de Cumbres, 2006). En el área de las artes específicamente, la unión del teatro y las demás artes, a lo largo de la historia, ha sido fructífera y conflictiva a la vez. La pintura ha realizado el papel de imagen teatral, y el teatro le ha servido a la pintura de estímulo y modelo, por dar un ejemplo (Koss, 2009).

Los proyectos interdisciplinarios surgen del contexto y dan respuesta a las realidades, lo que origina la integración del conocimiento y el análisis para solucionar los problemas y la transformación social (Rodríguez, 2004). En países como Australia, la investigación en universidades se lleva a cabo con el trabajo de artistas y científicos, colaborando en los mismos proyectos y grupos de investigación (Barriga, 2011).

Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que tienen una formación distinta de conceptos, metodología, datos y términos, y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común y en donde existe la intercomunicación continua entre participantes de diferentes disciplinas (Contreras, 2004). La interdisciplinariedad es el factor de cohesión entre los diferentes recursos que se convocan para el desarrollo de una competencia; permite que se realice un proceso de valorización de las disciplinas, con la finalidad de que emerja un nuevo tipo de conocimiento. Así mismo, esta permite el diálogo de conocimientos y métodos disciplinarios, autores de un mismo objeto. Las claves indisolubles de la interdisciplinariedad entonces, son las de la disciplina y la integración (Allal, 2002). Como ejemplo, para alcanzar la calidad educativa, como una de las finalidades de las instituciones escolares, se debe tener en cuenta que intervienen una serie de elementos, según Bitar, Machado, Heyl y Guadalupe, (2003), puede ser emanados de: la *Filosofía, Pedagogía, Cultura, Sociedad, Economía*, etc. En lo particular, en la educación artística están implicados aspectos orientados también a la epistemología, pedagogía, psicopedagogía, sociología, curriculares, teorías del arte y la estética, etc. (Barragán, 1995).

Una vez establecidas las metas y la estructura social, se pueden elegir currículos, políticas, normas, contenidos en conocimiento, actitudes y habilidades que formaran parte del acto educativo en donde las disciplinas se desarrollan, por lo que es necesario, emplear la metodología educativa para determinar el camino más adecuado, para el logro de metas (Suárez, 2002).

## **Conclusiones**

En la actualidad se exploran nuevos posibles campos de desempeño de las artes y nuevos métodos y materias (Castillo, 2009). Sin embargo, se debe tomar en cuenta que no todos los métodos sirven para todas las personas, pues no poseen las mismas características. Lo importante será que cada alumno desarrolle, por sí mismo, una independencia de estudio, para que no siempre recurra a la ayuda del profesor, con todo ello, el profesor de arte servirá de guía, ayudará y enriquecerá al trabajo del alumno (Jorquera, 2002).

En México, las instituciones de educación superior son por lo general, una agrupación de facultades con división de disciplinas y con un alto nivel de especialización (Mas, 2004). En un intento por cambiar este escenario, el *Centro Nacional de las Artes* (CENART) incursionó en investigaciones con un nuevo concepto educativo. Se realizó un estudio con 102 estudiantes de diferentes disciplinas, en donde se vincularon la formación interdisciplinaria con la práctica profesional, esto, con la colaboración de los docentes, quienes eligieron los métodos, contenidos del programa, etc. Todo ello causó grandes discusiones entre los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, este estudio generó la agrupación de académicos e investigadores para desarrollar un modelo de procedimientos de investigación pedagógico y temático (Martínez, 2004).

Se hace necesario retomar este modelo, con la finalidad de obtener el trabajo interdisciplinario en artes, no solamente con las demás artes sino con otras disciplinas que enriquezcan la investigación y educación artística.

## **Referencias**

- Alava, S., & Langevin, L. (2001). La université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Érudit, Revue de sciences de l'éducation*, 27(2), 243-256.  
Repris de <http://id.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009932ar.html?lang=es>
- Aparicio J. J. & Rodríguez, M. (2005). Constructivism, the So-Called Semantic Learning versus the Psychological Learning Theories. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 180-198.
- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24, 39-63.
- Barriga, M. L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado postgrado en educación artística. *El Artista*, 8, 317-330. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3763109>

- Bitar, S., Machado, A. L., Heyl, V., & Guadalupe, C. (2003). *Alcanzando las metas educativas. Informe regional de indicadores educativos*. Santiago: Proyecto Regional Indicadores Educativos. Recuperado de <http://.prie.cl>
- Castillo, J. L. (2009). Una nota sobre arte ¿líquido? de Zygmunt. *Revista Arte Sociedad*, 24(71), 195-210. Recuperado de <http://.revistasociologica.com.mx/pdf/7109.pdf>
- Clelia, A. (2008). Deconstrucción de la Didáctica Racionalista en el Contexto de la Formación Docente. Hacia una Didáctica Constructivista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 3-25.
- Contreras, J. (2004). Ética, estética e interdisciplina (apuntes sobre la materia Cultura Integral). En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds.), *Interdisciplina, escuela arte* (pp.129-164). México: Consejo Nacional de las Artes.
- Desbiens, J. F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la Formation des Personnes Enseignantes Associées pour Faire du Stage en Enseignement un Instrument de Développement Professionnel. *Érudit, Revue de Sciences de l'Éducation*, 37(1), 6 -25.
- Díaz, A., Inclán, C. & Cuevas, . M. (2010). Evaluación Aprendizaje en el Aula. Perspectiva de la Reforma 2009. En A. Lujambio, J. F. González, L. Gutiérrez, J. Narro, S. Alcocer, E. Morales & L. M. Chehaibar, (Eds.), *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Docentes de Primaria* (pp. 1-76). México: Edición Especial para el Grupo Académico Estatal (GAE).
- Fournier, M., Gingras, S., & Mathurin, C. (1989). Création artistique et champ universitaire: Qui sont les Pairs? *Sociologie et Sociétés*, 21(2), 63-74.
- Gómez, I. G. (2016). Desarrollo Docente en Educación Artística. En C. G. Loya (Coord.), *La Investigación Educativa. Aportes debates para la construcción de una agenda educativa*. (pp. 1-12 ). Chihuahua, México.

- Gómez, I. G., & Herrera, L. (2012). *Piano de Acompañamiento. Programa de Entrenamiento Cognitivo-Constructivista de Piano de Acompañamiento*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Gómez, J. (2004). Una experiencia abierta al aprendizaje. En J. Lafarga, & J. Gómez (Comps.), *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una Psicología Humanística* (6ª Edición) (pp. 269-283). México: Editorial Trillas.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum Enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Herrera, L., & Gómez, I. G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, 41, 85-104. Recuperado de <http://issuu.com/geepediciones/docs/publicaciones41>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81. Recuperado de [http://revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_04.pdf](http://revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf)
- Jorquera, C. (2002). ¿Existe una Didáctica del Instrumento Musical? *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02a.pdf>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: Compétences constructivisme et interdisciplinarité. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. Repris de <http://erudit.org/revue/RSE/2004/v30/n3/012087ar.pdf>
- Keller, P. E., & Rieger, M. (2009). Special issue-musical movement and synchronization. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 397-400. Retrieved from

<http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/faces/viewItemFullPage.jsp?itemId=escidoc:726475>

- Klingler, C. & Vadillo G. (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Koss, M. N. (2009). Teatro Artes Plásticas. En M. N. Koss, G. F. Chapo, & A. B. Aisemberg (Coords.), *Concurso Nacional de Ensayos Teatrales Alfredo del la Guardia* (pp. 9-110). Buenos Aires: Instituto Nacional de Teatro.
- López, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular: Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Madariaga, J. M., & Molero, B. (1999). La construcción sociocognitiva del conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 1-12. Recuperado de <http://doredin.mec.es/documentos/01520073000093.pdf>
- Martínez, A. (2004). Interdisciplina. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), *Interdisciplina, escuela arte* (pp. 25-45). México: CONACULTA.
- Mas, M. (2004). Introducción. En CONACULTA, Dirección de Publicaciones, & CENART (Coeds), *Interdisciplina, escuela arte* (pp. 19-24). México: CONACULTA.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous & dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2(4), 371-384. doi: 10.1016/0273-2297(82)90019-3
- Oppenheimer, A. (2012). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado las doce claves del futuro* (12ª Edición). México: Random House Mondadori.
- Rodríguez, A. (2004). *Atribuciones sobre éxito fracaso de McClelland otros. En Brasil*. 1<sup>er</sup> Encuentro Venezolano sobre Motivación. Memorias EVENO IV, Barquisimeto.

Suárez, R. (2002). *La Educación, Teorías Educativas, Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

Tomasini, M. C. (2008). Música Placer en la Antigua Grecia. Imágenes en la Cerámica Griega. Ponencia presentada en las *IV Jornadas sobre el Mundo Clásico. El Amor el Placer del Mundo Antigo*. Universidad de Morón.

Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice- Hall.

## **EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL CECYT 18-IPN ZACATECAS: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

**MARÍA CLAUDIA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ**  
*Universidad Autónoma de Zacatecas*

### **Planteamiento del problema**

Al término currículum se le atribuye una diversidad de significados y admite muy diferentes enfoques, niveles de aplicación, ámbitos de actuación, etc. Para el objetivo que aquí se ocupa, lo más importante es reflexionar sobre qué concepción de currículum es la que interesa para desarrollar la educación como eje rector del proceso de formación; conviene superar una concepción restrictiva de currículum (centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos...) para definirlo como el conjunto de vivencias (implícitas y explícitas) que constituyen la experiencia de los alumnos, ésta como fenómeno subjetivo que sucede en el interior del hombre, no es visto por la inteligencia sino por su conciencia en interioridad, para tener una experiencia estética no es necesario pensar, sino sentir y ser consciente de ello, la vivencia es intencional, implica un nexo consciente dirigida hacia algo. Visto así, el currículum, va mucho más allá de un listado programático de contenidos, impregna los pasillos, los patios, las aulas, pero sobre todo transforma a los sujetos. Condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícito y/o encubierto.

Derivado de este pequeño análisis sobre currículum y al estar inmersa en funciones de Subdirección Académica del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT No. 18) del Instituto Politécnico Nacional Campus “Zacatecas”, se tiene la oportunidad de mantener un contacto más directo hacia la realidad educativa, el nivel medio superior, un nivel muy complejo y determinante, donde los estudiantes enriquecen conocimientos ya existentes y ahondan conocimientos desconocidos en cierto modo, es aquí donde nace la inquietud de abordar el currículum como objeto de estudio y realizar una investigación para profundizar sobre cómo se vive el desarrollo curricular dentro de esta Institución altamente prestigiada.

En el CECyT 18-IPN, los docentes tienen una concepción parcializada del currículum, puesto que se centran en la llamada tira de materias y en particular, en la unidad de aprendizaje que imparten, situación que deviene en un proceso formativo desarticulado entre los estudiantes. Por este motivo es necesario identificar esas percepciones para implementar estrategias académicas que incidan en la solución del problema en torno al desarrollo curricular desde una perspectiva cultural, ya que los estudiantes se encuentran en una etapa de formación en donde van aprendiendo, por lo que es necesario un concepto de currículo dinámico, cambiante y analizado constantemente.

Desde luego las directrices que motivaron el origen y sentido de esta investigación se generaron a partir de la observación respecto al porcentaje de reprobación escolar que se ha tenido en el transcurso del periodo 2014-2017, ya que es un aspecto a tomarse en cuenta por la influencia que consigue tener, ya que puede ser un motivo que provoque el rezago educativo, el alejamiento parcial del aula y finalmente la deserción escolar.

Otro de los factores importantes para el análisis del currículo es que se pretende abordar, qué fines desea alcanzar el Instituto, si los programas de enseñanza responden a los propósitos definidos, si el perfil de egreso es el deseado por parte de los estudiantes, si se brindan los conocimientos y técnicas adecuadas para su formación académica, qué se necesita para que un currículum sea la palanca transformadora de la acción enseñanza-aprendizaje. Es pues una necesidad inminente que el currículum responda a los

interrogantes sobre qué se enseña, cómo se enseña, cómo se organizan los contenidos y actividades, para qué se enseña, y cómo se evalúa el aprendizaje.

El currículum selecciona realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el currículum deviene, consciente o inconscientemente, en la propuesta cultural que un centro educativo ofrece a su comunidad. Y esta propuesta, desde un enfoque educativo intercultural, debería ayudar a representar las realidades culturales del contexto y favorecer, en la práctica, que los alumnos puedan dotar de significado a sus experiencias vitales cotidianas. O como diría Bourdieu, contar con un capital, mismo que él denomina a los recursos puestos en juego en los diferentes campos: capital cultural, simbólico, económico y social. Es por eso que el sujeto o agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente – “desde dentro”- por el sistema de sus disposiciones adquiridas (Bourdieu P., 1987).

Hoy en día el estudio es fundamental para salir adelante y hacer parte de esta sociedad, por eso se insiste en realizar el análisis detallado de este problema (reprobación y deserción, por mencionar algunos), desde la mirada del currículum y examinar las distintas problemáticas que afectan al alumnado del nivel medio superior del CECyT 18-IPN para encontrar una respuesta a este gran impacto de la educación en el aquí y ahora.

Es así que en la presente investigación se realiza un estudio de corte cualitativo, con el interés de obtener distintos resultados, más allá de números y estadísticas, reconocer el currículum vivido y desarrollado, ya que en este sentido es el objetivo principal de esta investigación.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los significados y el sentido que le otorgan los docentes al desarrollo curricular y cómo incide en el proceso formativo de los estudiantes del CECyT 18 “Zacatecas” en el periodo escolar 2017-2018?

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

-Identificar cómo se desarrolla el currículum en la práctica docente y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes.

### ***Objetivos específicos***

Analizar los elementos del desarrollo curricular que se hacen presentes en la experiencia de los sujetos de la educación en el CECyT 18 “Zacatecas”.

Identificar los significados que le son otorgados al currículum por parte de la comunidad docente y estudiantil del CECyT 18 “Zacatecas”.

Contrastar los elementos curriculares con el aprovechamiento escolar y el proceso formativo de los estudiantes del CECyT 18 “Zacatecas”.

## **Justificación**

Es necesario abordar el desarrollo curricular, ya que de ahí parten los intentos detallados que pretenden definir los preceptos sobre los cuales desarrollar los proyectos curriculares y éstos intentan a su vez vincular la realidad (disciplinar, expectativas educativas, necesidades sociales, metas institucionales, experiencias de aprendizaje, experiencias docentes, etc.) con la oferta educativa. El currículum es un plan en el cual se desempeña un papel fundamental en la práctica docente, que permite llevar una organización, control de las actividades que se van a desarrollar dentro del proceso educativo con el fin de conducir o realizar las acciones escolares para alcanzar los objetos.

La temática curricular, el análisis del currículum y su implementación en las instituciones educativas es en nuestros días un elemento esencial a la hora de comprender la dinámica de los procesos que se dan a lo interno de un salón de clases y al propio contexto de una institución educativa.

Las relaciones que se establecen entre cada uno de los documentos o componentes del currículum, relaciones bidireccionales y de interinfluencia, se verifican desde la práctica educativa y a través del rol del profesor y de cada uno de los implicados en el proceso, incluyendo a los estudiantes que se convierten en evaluadores del accionar práctico de cada docente y de cada funcionario de la institución, que vivencian el currículum y aunque muchas veces no lo nombran como tal lo viven día a día y lo valoran desde su aprendizaje, desde sus motivaciones, desde sus experiencias y vivencias.

Por otro lado, está la práctica docente, englobada en tres aspectos importantes que van desde la creación de sentido, reconocimiento del otro y el dialogo pedagógico que conforman el proceso educativo del sujeto. Es decir, si se pretende dar vida a una educación transformadora, se tiene que partir, ante todo, de nosotros mismos y conseguir aquella reforma del pensamiento (Edgar Morín, 2011); Formar nuevas generaciones para la ciudadanía global exige la acción de unos educadores animados, no por una cultura de trincheras y de inmovilismo, sino por una cultura de vanguardia y, por tanto, del riesgo en la sociedad compleja.

Después de definir los objetivos y en la exploración del estado del arte para el objeto de estudio que se describió anteriormente, se hizo una revisión de 25 documentos de investigación. En su mayoría corresponden a los últimos 3 años (2014-2017). Cabe mencionar que solo se rescataron 16 investigaciones distinguidas en cuanto al tema de currículum o desarrollo curricular, en las cuales se muestran tendencias respecto al desconocimiento o interpretación diferente a lo que compete este término.

De acuerdo con la revisión minuciosa que se hizo en el estado del arte, se concluye que la investigación que se pretende realizar acerca del currículum es pertinente como objeto de estudio, el desarrollo curricular dentro del CECyT 18-IPN no se ha abordado como tal, por lo que es necesario determinar qué concepciones se tiene sobre esto y analizar a través de un enfoque cualitativo sus significaciones al respecto.

Con base a lo expuesto, se determinó que la investigación tome como base el marco referencial del Interaccionismo Simbólico, ya que éste es un paradigma interpretativo sociopsicológico cuyas bases, desarrolladas por Herbert Mead y Herbert Blumer se basan en tres premisas fundamentales:

Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos. Puede tratarse de cualquier ente que la persona note en su mundo: objetos físicos, como una silla o árboles; otros seres humanos, como su madre o el dependiente de una tienda; categorías, como los amigos o los enemigos; instituciones, como el gobierno o la Iglesia; ideales normativos, como la honestidad o la lealtad; actos de otros, como órdenes o críticas; y cualquier situación que un ser humano encuentre en su vida diaria.

Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.

Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas (Gayou 2003, pág. 65).

Con esto se pretende la búsqueda de explicaciones o factores que ponen en relieve los significados que las cosas tienen para los seres humanos, así mismo, el interaccionismo simbólico señala y considera que el significado se origina en el proceso de interacción entre las personas.

El proceso interpretativo se da, de acuerdo con Blumer, en dos pasos bien definidos:

La persona se indica a sí misma la cosa respecto de la cual está actuando; tiene que señalarse las cosas con un significado. Esta indicación representa un proceso social internalizado en el que la persona interactúa consigo.

Como resultado de este proceso de comunicación reflexiva, la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma el

significado a la luz de la situación en la que se encuentre y de la dirección de la acción (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

Los instrumentos que se utilizarán serán la observación, entrevistas y análisis del discurso, mismos que darán pauta a una mejor explicación respecto a la investigación ya expuesta. Así mismo esta investigación se realizará bajo el Modelo de Desarrollo Curricular del autor Stenhouse, Interaccionismo Simbólico de Blumer y Capital Simbólico de Bourdieu.

### **Conclusiones**

Para concluir con el presente análisis que representa el inicio de una investigación para obtener el grado de maestría, el currículum debe tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales; atravesando el currículum en su totalidad. De esta manera, problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde diversas “miradas” culturales los conceptos sociales; ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículum. En definitiva, trataría de desarrollar una competencia en los/as alumnos/as que posibilite entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas. Esto es lo que se ha venido llamando competencia multicultural.

Por tanto, para desarrollar la educación intercultural en una perspectiva transversal es necesario:

Problematizar los contenidos

Explicarlos desde diversas miradas culturales

Cuestionar las visiones estándar

Contrastarlos con la realidad del entorno.

Diversificar los materiales que los explican

Subrayar el propio proceso de elaboración de conceptos (un proceso donde todos pueden participar, interactivo, comunicativo, de libre expresión, de legitimación y reconocimiento de toda expresión cultural, de análisis valorizador y crítico).

En definitiva, como se dijo anteriormente, un currículum intercultural es aquel que puede servir de mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos. Hay que pensar las distintas formas en las que se puede construir el conocimiento, generando espacios de reflexión e investigación permanente en relación con las prácticas de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto histórico-social y la diversidad cultural además de garantizar la igualdad de acceso al saber.

Finalmente, la educación para la ciudadanía y la participación requiere una concepción distinta de la escuela y de la acción educativa. Se trata de practicar un modelo educativo coherente con el mundo al que aspiramos y que queremos construir. Esto es lo que llamamos Educación para la ciudadanía global.

## **Referencias**

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y Metodología* (S. A. Editorial Paidós Mexicana Ed. 1a ed.). México D.F.
- De Alba, A. (2007): Crisis, mito y perspectiva. España: Ediciones Miño y Dávila.
- Mier, R. (1990): Introducción al análisis de textos. Trillas editorial; Edición: 2.
- Pérez Arenas, D (2013): Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Plaza y Valdés.
- Morín, E (2011): ¿Hacia dónde va el mundo?, Editorial Paidós.

# **ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA SOBRE DISCURSO DOCENTE COMO RECURSO PARA ESTIMULAR LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

**DALIA REYES VALDÉS  
MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO**  
Universidad Autónoma de Nuevo León

## **Planteamiento del problema**

La práctica social del lenguaje es el punto axial para la enseñanza del español en la escuela secundaria, enfoque que se ha mantenido desde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2006 hasta las adecuaciones más recientes en el 2016. La correlación entre esta práctica social y el discurso docente se considera determinante para la consecución de los propósitos en la asignatura, porque se ha convertido en un binomio cuestionable ante las notables deficiencias discursivas entre los profesores.

El perfil de egreso de las formadoras de formadores se apega al Plan de Estudios 1999 para Normales Superiores y 2011 para las Normales que egresan profesores de primaria (SEP, 1999, 2011). Referente a la habilidad discursiva, estos documentos declaran que el futuro docente tendrá un perfil conformado por habilidades intelectuales específicas como las siguientes:

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

A partir de 1999, el Plan de Estudios en las Escuelas Normales Superiores cambió para enfocarse hacia la profundización de temas pedagógicos, dando relevancia al conocimiento teórico del aprendizaje y la práctica docente, en menoscabo del desempeño comunicativo del profesor en ciernes. En la especialidad de español -antes Lengua y Literatura-, desaparecieron las materias de análisis lingüístico, morfología del lenguaje y los estudios referentes al discurso literario, con los resultados ya comentados. Es imperante el análisis del currículo vigente en las escuelas normales, a fin de entender la problemática vigente en la escasa habilidad de los normalistas para establecer una comunicación verbal controlada frente a los grupos.

Candela afirma que la “interacción discursiva centrada en la acción discursiva (docente) y en la acción interpretativa (estudiantes) constituye la base de partida para lograr comprender qué es la ciencia en el aula, mediante una enseñanza exenta de discursos vagos, ajenos o improvisados” (1999, p. 2).

Si enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos, entonces se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irreplicable. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición (Tünnermann, 2011, p. 11). Dicha creación es favorecida por la co construcción del aprendizaje que realizan los profesores y alumnos al aplicar las herramientas teórico-metodológicas de las disciplinas. Al respecto, resulta pertinente asumir la propuesta de Koike (2002) quien apunta

que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo

La práctica social es un implícito en este acto continuo del ser humano no predeterminado, pero sí afectado por los factores contextuales que impactan la construcción léxica, y la escuela es el factor más determinante, entre otras cosas, porque, como afirma Althusser (1989), es el aparato ideológico de mayor penetración porque todos estamos obligados a estar en ella a diario.

### **Formación continua de los formadores**

El discurso educativo ha regulado históricamente los juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2007) que limitan o dan acceso a los diferentes espacios que conforman una sociedad y conllevan, cada uno de forma inherente, un estilo de vida y una aspiración social.

En su versión impresa, erradica de los acuerdos políticos la predestinación social, pero sigue vigente en la oralidad implícita y explícita el distanciamiento entre lo prometida por los planes educativos y la realidad social de millones de individuos en ciernes, quienes van a buscar en la escuela algo que en su gran mayoría no logran encontrar: las herramientas para construir una vida mejor (Arjona, 2003).

La transmisión de la carga semiótico-discursiva contenida en el discurso docente hacia el adolescente se ha reponderado en los nuevos acercamientos a la competencia comunicativa (Lomas, 1999, Maqueo, 2007). La interacción, natural e inevitable, se torna en problema cuando el transmisor no es consciente del contenido en sus exposiciones y del impacto causado en el receptor.

Experiencias de investigación recientes en Nuevo León han abordado el discurso docente desde la pre construcción dirigida por los discursos políticos y señalan “que la formación en investigación de los formadores de maestros es necesaria y pertinente en cuanto les posibilita las condiciones para desarrollar procesos de concientización y compromiso social en su práctica docente” (De los Santos, *et alia*, 2013, p.15), otras puntualizan la pre construcción dirigida

por los discursos políticos y gestiones administrativas operadas, en su mayoría, por agentes lejanos a la práctica educativa, “agentes que pertenecen al campo de la producción, pero que sin embargo desde él ejercen el control simbólico sobre los sujetos a través de las instituciones. (Aguilera, *et al*, 2017, p. 122).

La relevancia de la observación anterior ni es privativa de México ni ajena a los estudiosos de la educación en el mundo. *Pobres y maltratados*, de Valdés, (2013) es un ejemplo, en donde se categorizan composiciones sociales de pobreza para aludir a la segregación que generan las políticas públicas. Igualmente el trabajo de Azócar, *et al*, sobre tipologías socioespaciales en Chile para caracterizar la segregación por las tendencias sociodemográficas.

Aguilera *et al* parten del supuesto de un aula como espacio social con el cometido de la enseñanza y el implícito de la reproducción ideológica involucradas en las maneras de selección o de evaluación que lleva a cabo el profesor. “Es necesario aclarar que el docente no siempre es consciente de esta labor reproductora que está realizando cotidianamente” (2017, p. 123).

La formación de formadores a lo largo de las reformas operadas en los últimos veinticinco años ha planteado la necesidad de flexibilizar las formas de enseñanza, aunque dentro de un planteamiento paradójico, que deberá de apegarse y responder a parámetros establecidos a nivel internacional para cumplir con estándares de evaluación exigidos a la educación superior. Este hecho da como resultado formadores preparados para ocupar sitios destacados en las exámenes estandarizadas, pero poco habilitados para cubrir el propósito central de la educación: dotar al individuo de herramientas para alcanzar el mayor bienestar dentro de la sociedad (SEP, DOF, 2017).

Barriga y Hernández (2010, p. 32) hacen mención de la importancia creciente en los estudios discursivos a partir de 1991, y entienden que gracias a ello se ha comprendido el aula como un espacio cultural construido por alumnos y docentes a través del discurso. Ese entendimiento no es común en los programas curriculares para la formación de formadores ni en el nivel inicial ni en las ofertas de posgrados, los cuales se abocan a la seriación de materias teóricas o de especialización dentro de temas pedagógicos. Lo cual plantea

una necesidad de desarrollar estrategias alternas a los planes existentes para la reflexión del discurso y la generación de estrategias didácticas.

Allwright y Bailey plantean cinco preguntas que las estrategias discursivas docentes deben de responder en el aula: 1) ¿Quién consigue hablar? 2) ¿Acerca de qué habla? 3) ¿Qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar? 4) ¿Qué clase de contexto es creado en el aula? y 5) ¿Qué tipo de habla (lengua, género, registro) es utilizada? (En Barriga, 2010, p. 132).

Estas cuestiones orientan estrategias de formación transversal de formadores, tal como se plantea en este documento, en donde, además, se añade la pregunta: ¿el uso de determinados signos por parte del docente es suficiente para la transmisión ideológica? (Aguilera *et al*, 2017, p. 124).

### **Posgrados para los profesores**

Según el Consejo Mexicano de Posgrados (COMEPO, consulta: 2018), actualmente se ofertan en el país 8522 posgrados, entre maestrías y doctorados, en donde predominan los profesionalizantes y la minoría son de investigación, insertos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

De ese total, 245 gradúan con algún título relativo a enseñanza, 203 en docencia, 115 en educación y sólo 10 en específicamente en educación básica; hay una maestría en educación secundaria.

El Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) dio a conocer sus cifras, actualizadas a 2016. Los resultados de docentes estudiando posgrados que interesan a este estudio se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Cantidad de estudiantes de posgrado en México y el número de escuelas en donde lo cursan*

Ámbito	Total	Docentes	Escuelas
Nacional	237,617	57,859	2,289
Nuevo León	14,171	3,547	121
Coahuila	6 4 29	1 345	63

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, /2018), complementa y contrasta la información de Comepo con los siguientes datos:

**Tabla 2**

*Cifras de docentes mexicanos en formación inicial y posgrados*

Aproximadamente 1 millón 475 mil 456 docentes, entre nivel preescolar y superior.
En nivel secundaria, se estiman 400 mil 923 profesores.
Hay 484 escuelas normales con poco más de 132 mil alumnos
La Universidad Pedagógica Nacional tiene casi 28 mil estudiantes.
En carreras como ciencias de la Educación y la Pedagogía, hay más de 100 mil alumnos.

En total, menos del 17% por ciento de profesores en servicio se encuentran estudiando un posgrado. De quienes sí lo cursan, sería importante conocer en qué medida las mallas curriculares los llevan al desarrollo de habilidades docentes emergentes, como las que se requieren para el manejo discursivo encaminado a la inclusión, en el entendido de que cada aula se conforma como un universo particularmente contextualizado.

De acuerdo con los lineamientos de la SEP, (2018), la formación continua llevará a los docentes a cubrir los siguientes parámetros de permanencia.

### **Tabla 3**

#### *Rubros de acción de los docentes en formación continua publicados por la SEP*

Tiene conocimiento pedagógico de los contenidos (es decir, se trata de un maestro que organiza y utiliza el conocimiento que tienen sobre su asignatura, mediante procesos de enseñanza más adecuados a la disciplina específica).
Guía el aprendizaje a través de interacciones deseables dentro del salón (creando ambientes de aula propicios para el aprendizaje, dónde se impulsa constantemente a los estudiantes y se establece como conducta sistemática el compromiso por aprender).
Monitorea el aprendizaje y provee retroalimentación a los estudiantes sobre los aprendizajes y competencias que van desarrollando.
Tiene una influencia positiva en el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias genéricas y disciplinares, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Con estos antecedentes, la propuesta de estrategias para la formación continua en discurso docente, atiende también a un párrafo posterior también publicado por la SEP (2018).

La formación docente no sólo se vincula con la capacidad y las oportunidades de formación y desarrollo profesional al alcance, sino también de la voluntad del docente para mejorar, renovarse, cambiar y avanzar, lo que refleja su responsabilidad personal, profesional y el compromiso con su propio desarrollo profesional. Es este sentido, este modelo de formación permite la autogestión del aprendizaje y que los docentes definan su propia trayectoria formativa.

### **Estrategias para la formación continua en discurso docente**

El antecedente cercano a una propuesta de estrategias discursivas para la formación de formadores refiere a la propuesta de Barriga (2010), en donde se plantean posibilidades de acercamiento oral al estudiante, aunque solamente se ofrecen por orden temporal de la clase y en el mismo sentido que una planeación didáctica, sin describir actividades ni propósitos.

En este documento se presentan estrategias viables organizadas en cuatro rubros: asignaturas de posgrado, asignaturas co-curriculares y un programa para taller de reflexión discursiva que puede cursarse con valor curricular.

### **Asignaturas de posgrado**

En Nuevo León, la Escuela de Graduados, de la Escuela Normal Superior “Moisés Sáenz”, en su Maestría en Enseñanza de las Ciencias con énfasis en áreas de lenguaje, ciencias y formación cívica, incluye en su currícula la asignatura Análisis del Discurso, con un exhaustivo programa que dota de bases suficientes a los profesores, sin embargo, sería deseable la continuidad con cursos posteriores de aplicación en el ámbito docente. Es comprensible que en un plan de maestría, organizar la cantidad de cursos mínimos para acreditarse como posgrado, restringe las posibilidades de secuencialidad, por ello la estrategia planteada en este rubro es la del trabajo colegiado entre los catedráticos, a fin de que la producción de documentos en asignaturas posteriores incluya actividades organizadas y explícitas en donde el estudiante de posgrado aplique los conocimientos básicos adquiridos y los refleje en la planeación didáctica.

### **Cursos co-curriculares**

En Coahuila, la Escuela Normal Superior del Estado, implementó, durante el periodo 2012-2014, una serie de cursos co curriculares por especialidad. En el caso de español, se desarrollaron dos de gramática, uno de planeación por proyectos y un tercero de literatura. Aunque se asumió que las habilidades discursivas docentes serían un eje transversal en las mismas, no se logró un avance significativo al respecto, ya que se trabajaron de forma tradicional a partir de los contenidos. Por otro lado, los contenidos gramaticales y literarios se abordaron con amplitud y buen resultado.

La experiencia dejó, como sea, un resultado positivo: la posibilidad de complementar los planes oficiales con cursos que subsanen las asignaturas obligatorias, pero con un manejo colegiado por parte de los docentes, para que la habilidad discursiva no sea un bloque temático, sino un trabajo continuo.

## **Taller de reflexión del discurso docente**

El Taller de discurso docente conformó la etapa de tratamiento en la tesis de maestría *Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria* (Reyes, 2011) para conocer si, a partir de la intervención, se lograría un cambio de conducta perceptiva de los estudiantes de secundaria hacia el discurso del practicante. Se estructuró en tres fases que, en total, sumaron 100 horas distribuidas en 20 semanas: 50 horas de actividades en el aula, 50 horas de práctica frente a grupo.

La primera fase fue de estimulación de la habilidad de la escucha; consistió en trabajo en el aula por parte del investigador en la ENSE; la segunda, estimulación de la habilidad del habla, consistió en demostración de habilidades discursivas de los monitores dentro del aula en la ENSE. La tercera etapa fue ejercicio de la competencia didáctica usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua, se conformó con la práctica frente a grupos de secundaria.

En la Tabla 4 se presenta, atomizado, el programa del Taller de Discurso Docente impartido a estudiantes normalistas, quienes operaron un notable cambio de conducta en su proceder docente.

La estimulación en los estudiantes normalistas para valorar la relevancia del lenguaje en la calidad de las relaciones sociales de todos los individuos, fue una constante en el aula y una indicación clara para que esta información fuese transmitida a los estudiantes de secundaria: la riqueza del lenguaje es una vía para tener mejor calidad de vida al contar con más recursos de interacción con diferentes personas, comprender más y mejor los mensajes, y entender el mundo que los rodea.

Abordar las temáticas de conversación desde un caso posible fue un acto encaminado a mostrar situaciones posibles en otra persona, cuya resolución estuvo estrechamente relacionada con la capacidad comunicativa. Los avances en la motivación, interacción y construcción del aprendizaje de los estudiantes

de secundaria, fueron registrados en diarios de campo por parte de los monitores.

**Tabla 4**

*Organización de los contenidos del Taller de Discurso Docente*

<b>Taller de discurso docente impartido a monitores</b>		
<b>Fases</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>
Primera fase	Estimular la habilidad de la escucha.	Exposición oral sin materiales didácticos para desarrollar un contenido de español a elegir. Se organiza de manera que se recurra a la diversidad léxica, incluyendo tecnicismos o términos de uso no común, a fin de que los estudiantes hagan correlaciones mentales o acudan a consultar de forma autónoma.
Segunda fase	Estimular la habilidad del habla.	Los monitores desarrollan actividades lúdicas para sus compañeros. El propósito es habilitarse en un discurso docente más rico en los planos sintáctico y semántico.
Tercera fase	Desarrollar competencias didácticas en el aula de secundaria, usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua.	Diseño de planes de clase con los contenidos pertinentes para los periodos de práctica. Es requisito implicar conversación aparentemente incidental relacionada con el tema que se abordará en clase y contara con los siguientes requisitos respecto del tema: Sea posible en la realidad contextual del estudiante. Esté relacionado con la necesidad de información del estudiante. Se abordará con un lenguaje que implique palabras poco comunes para el estudiante. Se involucrará el practicante en el relato, como personaje activo.

**Conclusiones**

A la lista de opciones estratégicas para la formación transversal de formadores en el ámbito del discurso se puede agregar un rubro de trabajo comunitario, que no es común entre docentes con plaza asignada o trabajo por horas, son organizaciones no gubernamentales o instancias internacionales que reúnen a

personas con habilidades específicas para trabajar de forma individual con estudiantes identificados.

El trabajo comunitario correspondería a un propósito individual, a un plan de vida profesional, lo que aquí se llama propósito docente –diferente al didáctico y al comunicativo-; para alcanzarlo, es necesario recorrer los niveles anteriores de reflexión en el discurso y conciencia de impacto en los alumnos que escuchan al profesor.

Cada uno de los elementos integradores en las reformas educativas –sin ser la propuesta del 2016 la excepción- requiere un profundo conocimiento del discurso por parte del profesor. Trabajarlas en un curso de posgrado, como asignaturas curriculares o a partir de un taller de discurso, son sólo algunas opciones surgidas de la práctica con estudiantes normalistas.

Los profesores frente a grupo tienen la posibilidad de encontrar, en cada sesión escolar, diversas formas de capitalizar sus habilidades discursivas para promover la inclusión a partir de la autoestima de unos y la comprensión de los otros.

## **Referencias**

Aguilera, De los Santos, Flores e Infante (2017) *El análisis del discurso en la formación de docentes*. Monterrey: UANL, FFyL

Althusser, L. (1989). "Ideología y aparatos ideológicos del estado" en *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI, pp. 102-151.

Barriga F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.

Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula*. México. Paidós.

COMEPO <http://www.comepo.org.mx/> consulta 8/02/2018

- De los Santos, E., Flores, M.E., Infante, J. (2013). *Docencia e inclusión educativa. Una propuesta desde el análisis del discurso*. Monterrey: UANL, FFyL.
- Koike, D. (2003). "La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica" en *La co-construcción en el español de las Américas*. Acercamientos discursivos, Koike, Dale April (Ed.) Toronto: Legas, pp.11-24.
- Lomas, C., Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edere.
- Maqueo, A.M. (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa-UNAM.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: FCE.
- Reyes, D. (2011). *Impacto del discurso docente en la práctica social de estudiantes de secundaria*. Tesis inédita de Maestría en Enseñanza de las Ciencias con énfasis en Español. Escuela de Graduados. ENSE N.L.
- Secretaría de Educación Pública (1999) *Plan de Estudios 1999 para las Escuela Normal Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016) *Programas de Estudios 2016. Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018) <https://www.gob.mx/sep/articulos/estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior-22969>
- Tünnermann, C. (2011) "El rol del docente en la educación superior del siglo XXI"  
[http://ucyt.edu.ni/Download/EL\\_ROL\\_DEL\\_DOCENTE\\_EN\\_LA\\_E\\_S\\_DE\\_L\\_SIGLO\\_XXI.pdf](http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DE_L_SIGLO_XXI.pdf) (recuperado: 19/10/11).

*Una estrategia para caracterizar la formación continua, en el desarrollo de la práctica docente en el área de álgebra en el nivel medio superior*

# **UNA ESTRATEGIA PARA CARACTERIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA, EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE ÁLGEBRA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**MARTHA DANIELA CONCEPCIÓN GARCÍA MORENO  
WALTER EMMANUEL ORTEGA MUÑAN  
JORGE ALFONSO GUTIÉRREZ ROBLEDO**  
Universidad de Guadalajara

## **Introducción**

Es necesario analizar los factores que pueden incidir en el logro de la calidad educativa y uno de ellos es formación continua que reciben los docentes, principalmente en el área de ciencias. En la evaluación realizada por parte de PLANEA (Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes) participaron 579,923 alumnos del último grado de educación media superior, pertenecientes a 14,784 instituciones públicas, autónomas y particulares del país. La aplicación de PLANEA 2016 en el estado de Jalisco, en los resultados correspondientes al área de matemáticas el 44.6% de los alumnos se ubicó en el nivel uno, el 32.4% en el nivel dos, el 16.2% en el nivel tres y sólo el 6.8% en el nivel cuatro (SEP, 2016).

Debido a lo planteado es apremiante, atender el área matemática dado que el razonamiento lógico es fundamental y se requiere en la mayoría de las actividades que desempeña el ser humano. Además la evaluación de la

permanencia realizada a los docentes, por parte de la Secretaría de Educación, no fue alentadora en el estado de Jalisco. Del total de los docentes evaluados (895) el 26.8% presentan un nivel suficiente el 40.4% un nivel bueno el 2.8% destacado el y el 11.9% un nivel de insuficiencia. Cabe mencionar que el 6.2% de los docentes no se presentó. (SPD. 2016)

Por lo expuesto anteriormente en la presente investigación se contempla la formación continua por ser una modalidad formativa que comprende actividades y programas de aprendizaje de forma teórica y práctica, que por lo general se realizan a través de cursos impartidos por especialistas, cuya finalidad es contribuir a la mejorar la labor profesional que se desempeña, además favorecer la actualización y renovación de la práctica docente con el propósito de responder a las necesidades vigentes de la sociedad. (LGSPD 2016)

### **Objetivos Generales**

Caracterizar los diferentes procesos de formación continua de los docentes en las diferentes modalidades de Educación Media Superior para identificar su incidencia en la práctica y en los aprendizajes de los estudiantes de primer semestre del Bloque I de matemáticas (Álgebra).

Tanto la problemática como el objetivo llevan a plantear las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los diferentes procesos de formación continua de los docentes en las modalidades de educación media superior en el área de álgebra? ¿Cuál es su incidencia en la práctica de los docentes que han participado en alguna de estas modalidades? y ¿Qué efectos tienen en los aprendizajes de sus estudiantes de primer semestre del Bloque I de matemáticas (Álgebra) de educación media superior?

Para responder a estas preguntas se propone una investigación descriptiva cualitativa-evaluativa complementada con instrumentos cuantitativos. Epistemológicamente, la construcción de las evidencias, los hallazgos y conclusiones se fundamentará la fenomenología, como el estudio de los

fenómenos (o experiencias) tal como se presentan y la manera en que se vive por las propias personas.

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Martínez, 2006, p. 6).

La investigación cualitativa se realizan supuestos sobre la realidad utilizando algunos modos concretos métodos o sistemas e instrumentos entre los que se encuentra la observación el registro la entrevista entre algunos. Entre los métodos que se utilizan en esta investigación se encuentra la fenomenología reconocida como aquella que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, en el caso de la investigación es conocer el sentido y utilidad que ellos otorgan a la formación continua que reciben, tanto en el nivel pedagógico como en el disciplinar y esto se vería en el impacto en el desarrollo de la práctica, puesto que el docente vive la experiencia y actúa en consecuencia (Taylor y Bogdan 1986).

En la investigación inicialmente se aplican dos entrevistas: una a los docentes que imparten la asignatura de álgebra y que han participado en alguna modalidad de formación pedagógica o disciplinar, y otra a los responsables del diseño de alguna de los cursos en las diversas modalidades de formación. La finalidad de la primera es conocer la trayectoria académica y la experiencia de los docentes que son sujetos de investigación y recuperar su experiencia en los procesos de formación continua; en la segunda se pretende obtener información de los aspectos considerados para realizar un curso de formación docente, es decir, conocer cuáles son los supuestos sobre los cuáles se basan para hacer la propuesta.

Posteriormente se observarán las prácticas de los docentes en el aula. La observación permite revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinan quién interactúa con quién, y como se gestan las relaciones maestro y alumno, hace posible recoger diferentes tipos de datos, referentes al desarrollo de la práctica y se reconocen situaciones que no se habían identificado, el profesor adquiere una mejor comprensión de lo que está

ocurriendo la práctica (Wolcott 2001). La observación se realiza con la finalidad de obtener información del impacto de la formación continua que recibió el docente, en su práctica en el aula y en el aprendizaje de los alumnos.

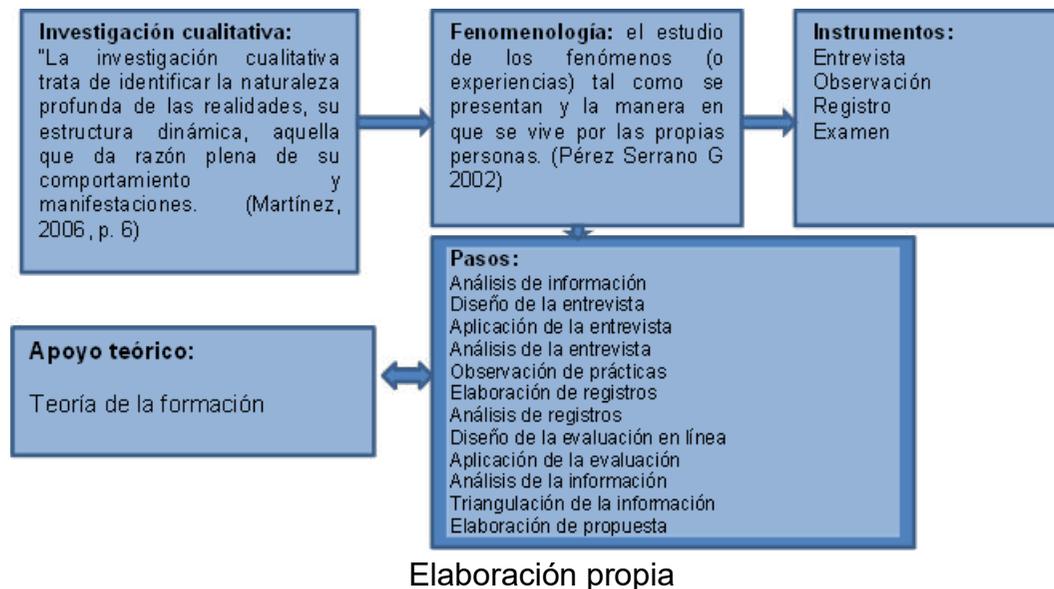
Tanto de la entrevista como de las prácticas se realizan registros, por ser una herramienta para la recolección sistemática de evidencias o datos, permite describir la realidad en donde se sitúa la atención de observar. Coll, (1991).

Posteriormente viene el análisis de datos que de acuerdo Alatorre y González (2015) "es la búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de estos instrumentos". Después se conformarán categorías de análisis para analizar la información obtenida, integrarla relacionarla y establecer conexiones entre las diferentes categorías de tal forma que dé en la posibilidad de recuperar el objeto de estudio desde una amplia panorámica.

En el siguiente esquema están los aspectos considerados en el desarrollo de la investigación.

### Esquema 1

#### Aspectos a considerar en la investigación



En la presente investigación se conformaron tres unidades de análisis: procesos de formación pedagógica y disciplinar, prácticas docentes y aprendizajes en el área de álgebra. Se parte de la conceptualización realizada de manera colegiada de las unidades y se tiene presentes los componentes de cada uno de los conceptos, siendo primordial en la formación, la participación, la adaptación que se refiere a cómo el docente utiliza las competencias adquiridas en su práctica sin perder de vista lo que se quiere observar y cuál sería el comprobable de cada unidad de análisis como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

Unidades de análisis

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>			
<b>Aspectos a considerar</b>	<b>Procesos de formación pedagógica y disciplinar</b>	<b>Prácticas docentes</b>	<b>Aprendizajes en el área de álgebra</b>
Conceptualización	La formación podría definirse como un proceso constante a través del cual los seres humanos se apropian, recogen, adoptan, se construyen conocimiento, para incorporarlo a la práctica. "La formación del docente debe tender a la construcción y apropiación crítica tanto de saberes	La práctica docente es la actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, que tienen lugar dentro del salón de clases. Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos en la situación didáctica, y enfatiza	El álgebra fortalece destrezas lógicas y permite iniciarse en el pensamiento abstracto, en la generalización y elaboración de modelos matemáticos. Se puede decir que un alumno aprende álgebra cuando utiliza estas destrezas para resolver problemas y pensar de forma crítica ( Ruano, R. 2003).

	disciplinares como de herramientas metodológicas y requiere ser abordada en su complejidad, considerando sus diversas dimensiones (el campo específico de conocimiento, el contexto socio-histórico, político y cultural, las cuestiones pedagógico-didácticas y la subjetividad”(Vasco 2011)	el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta en el proceso de aprendizaje. (Cabrero, 2008)	
Componente	La participación La adaptación El dinamismo (CoNE-T 2001)	Transferencia de las competencias adquiridas en las modalidades de formación, se contempla estrategia, actividades entre otras, para propiciar el aprendizaje del álgebra.	Uso de lenguaje algebraico Identificación de patrones Generalización Elaboración de modelos Resolución de problemas Aplicación de conocimientos a otras situaciones.
Observable	Incorporación de las competencias adquiridas en la formación continua a la práctica	Sesión de trabajo docente.	Condiciones de aprendizajes esperados.

*Una estrategia para caracterizar la formación continua, en el desarrollo de la práctica docente en el área de álgebra en el nivel medio superior*

---

Comprobables	Entrevista Observación. Registro Análisis y observaciones de las prácticas. Evidencias del impacto de la formación.	Análisis de las prácticas (registros)	Evaluación y análisis de la misma. Logros en la mejora de las condiciones del aprendizaje del álgebra.
--------------	---	---------------------------------------	---

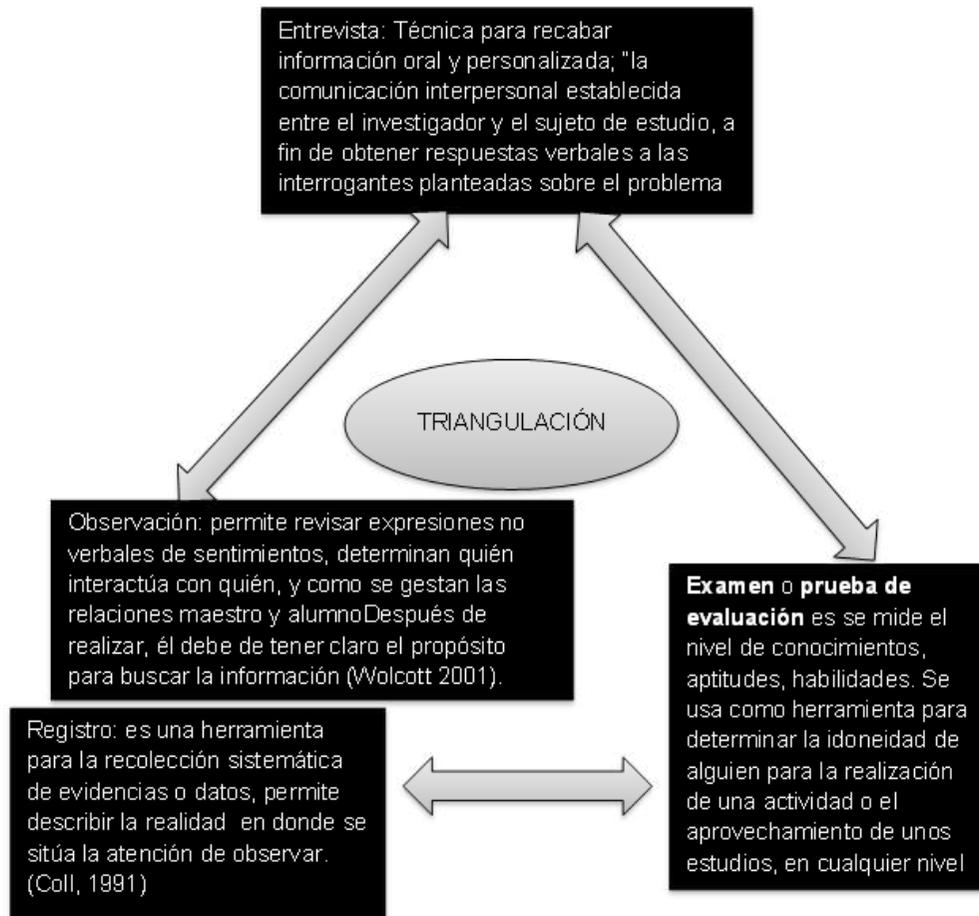
---

Elaboración propia

Es importante mencionar que en todo el proceso de la investigación no se pierde de vista los procesos cognitivos que permiten llegar al aprendizaje del álgebra, como son el uso de lenguaje, la identificación de patrones, la generalización y en consecuencia la elaboración de modelos, solución de problemas y aplicación a las situaciones cotidianas. (SEP, 2008). Este es un aspecto transversal que se considera al triangular los datos, como se muestra en el siguiente esquema:

## Esquema 2

### Triangulación de la información



Elaboración propia

Para tener un panorama holístico del impacto de la formación también se considera la aplicación de un examen a los alumnos con la finalidad de evaluar y de recuperar los conocimientos actitudes y habilidades para determinar cuál ha sido el impacto de la formación que ha recibido el docente en el aprendizaje de álgebra.

La información obtenida de la entrevista realizada, así como a los responsables del diseño de las modalidades de formación y las observaciones a las prácticas en cuestión, así como la evaluación, permitirán triangular la información como se muestra en el esquema tres, estableciendo relaciones entre los datos obtenidos, asimismo se identificaran constantes que se presenten en el desarrollo de la labor del docente para determinar el impacto de la formación recibida y obtener pautas que contribuyan a mejorar la calidad en los procesos de formación y su impacto en la práctica.

## **Referencias**

- Documento Base del bachillerato general 2016, Universidad de Guadalajara
- INEE (2012), Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional, México, INEE
- Pérez G (2002) investigación cualitativa retos e interrogantes dos técnicas y análisis de datos Madrid: La muralla
- Salinas, D (2002). Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad. GRAÓ. p. (pp.85-110).
- Vasco, C. (2011a). ¿Es posible un sistema nacional de formación de docentes? Reflexión e Investigación, Revista Editorial del Congreso por una Educación de Calidad, 4, 24-34. Recuperado de <http://porunaeducaciondecalidad.org/fondo-editorial.html>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 16 de febrero de 2018, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- González, H. Malagón, R. (2015) • Colomb. Appl. Linguist. J. Printed ISSN 0123-4641 Online ISSN 2248-7085 • July - December 2015. Vol. 17 • Number 2 pp. 290-301.

Ruano, R. (2003). Sobre los procesos de sustitución formal, generalización y modelización en matemáticas: consecuencias didácticas. Tesina de Licenciatura. Departamento de Análisis Matemático. Universidad de La Laguna.

Coll, César. (1991) Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento, Madrid: Paidós.

Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual) REVISTA IIPSI, VOL. 9 - Nº 1 – 2006 P. 123 – 146, México: Facultad de Psicología UNMSM sobre la práctica. Madrid: Morata.

Bautista, P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, métodos y aplicaciones. Colombia: Manual Moderno.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008), Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, México. Recuperado de <http://www.stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo444.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). PLANEA: Publicación de resultados 2016. Recuperado de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA\\_EMS.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf)

### **Páginas consultadas**

(Consultado el 3 de febrero de 2018 recuperado de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA\\_EMS.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf) )

(Consultado el 16 de febrero de 2018 recuperado de [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf) )

(Consultado el 3 de febrero de 2018 recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/permanenciadocentes/estadisticas/>

# **LA ADQUISICIÓN DEL SISTEMA NUMÉRICO DECIMAL**

**ANA KAREN CAROLINA MONCADA GUERRERO**

**Benemérita y Centenaria Esc. Nomal. Oficial de Guanajuato**

## **Introducción**

El presente documento tiene su origen en el análisis del contexto social, escolar y áulico de una Escuela Primaria Urbana de organización completa, ubicada en el centro de la ciudad de Guanajuato, Gto., con un grupo de 1° grado.

Este escrito gira en torno a la elección de un tema de estudio con base en un análisis de contexto, mediante un diagnóstico y la focalización de un problema. Al desarrollar este tema pretendí mejorar en el ámbito personal y profesional.

Atenta a las razones expuestas, la organización se divide en pequeños apartados. En el primer apartado realizo una descripción sobre el centro de trabajo en cuanto al contexto social, institucional y áulico.

En el segundo apartado expongo las razones por las cuales focalizo, elijo y delimito un tema de estudio a partir de una prueba diagnóstica y análisis de mi práctica docente. La problemática a la que llegue mediante el análisis contextual y áulico es “la adquisición de sistema numérico decimal en un grupo de primer grado”.

En los siguientes apartados redacto la hipótesis de acción, los propósitos y la justificación consecuentes de la focalización de la problemática. También añado la perspectiva teórica a partir de la cual describir mi la opción metodológica que pretendo adoptar que es la investigación-acción. Así mismo describo el plan de acción que pretendo aplicar en un primer ciclo de investigación.

Por último presento el apartado de las conclusiones y la bibliografía empleada hasta el momento.

### **El tema de estudio y su relación con el contexto**

La Escuela Primaria Urbana se encuentra ubicada en la zona centro de la ciudad de Guanajuato capital en una de las calles principales. Es de organización completa y se labora en turno matutino, cabe mencionar que no hay un turno vespertino. La matrícula que atiende es de 438 alumnos.

En la escuela hay 12 aulas de clases, organizados de forma consecuente pero no en orden de grados y grupos, solo en construcción.

Las prioridades en las que nos enfocamos en el Consejo Técnico Escolar son: la lectura, la escritura, las matemáticas y la convivencia. Retomando la prioridad de las matemáticas, una de las actividades permanentes dentro de cada aula es la implementación del cuaderno rotativo de matemáticas.

El salón de clase donde desarrollo mi práctica docente, es un espacio con condiciones desfavorables para la organización de los alumnos en forma individual o por equipos, así como para la distribución de materiales y recursos educativos debido a las pequeñas medidas de construcción del aula.

Es por ello que la organización del grupo en un principio fue sentados por tres columnas dobles, es decir, de dos en dos a lo largo del salón, lo cual favorece el trabajo por parejas y en equipo de 4 integrantes.

Cabe mencionar que debido al poco espacio que presenta el aula los rincones destinados a las matemáticas, al español, exploración de la naturaleza y artes

cuentan con espacio estrictamente reducido para la organización e implementación de recursos y materiales para apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El grupo de 1° "B" en la cual estoy inmersa está integrado por 31 alumnos, que oscilan entre los cinco y seis años de edad, con una cantidad nivelada entre niños (17) y niñas (14) ocasionado que la disciplina no sea un factor determinante en el grupo.

A los alumnos les gustan las actividades donde se involucre lo lúdico, cantos, material didáctico y hacer dibujos. Otra característica favorable hacia el aprendizaje en mis alumnos se manifiesta al momento de resolver situaciones problemáticas en la asignatura de matemáticas. Les disgusta estar sentados escribiendo la mayor parte del día, estar sentados sin hacer nada, esperando a que los demás compañeros terminen las actividades propuestas.

Tras haber descrito y reflexionado sobre los elementos sustanciales del contexto escolar, social y áulico, a continuación retomaré aspectos normativos y teóricos.

Considerando las edades de los alumnos y la teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo que retoma Delval (1997:159)

Los niños entre los 2 y los 7 años se encuentran en la etapa preoperacional, durante esta etapa el niño se ve aún muy influido por la apariencia y por los aspectos perceptivos de las situaciones y presta menos atención a las transformaciones que ligan una situación con otra. Entiende bien las situaciones cuando éstas no presentan excesivas complejidades.

Lo anterior indica que las actividades deben ser acordes a sus posibilidades intelectuales, lo que a la vez iría acompañado de indicaciones y explicaciones precisas, un lenguaje sencillo y el manejo de material concreto que permita la comprensión del tema.

Otra teoría de desarrollo cognoscitivo es la referente a Vygotsky, quien afirma que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales.

### **Planteamiento de la situación problemática**

Tras haber descrito y analizado aspectos sociales, institucionales y áulicos que engloban a la escuela primaria donde desarrollo mi práctica docente, retomaré aspectos que he identificado intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de primer grado grupo "B" y que ayudan a delimitar el tema de estudio.

Para profundizar más en los aprendizajes de los alumnos, decidí implementar un nuevo diagnóstico con el propósito de poder rescatar más acerca de sus aprendizajes matemáticos.

Los resultados con base a la prueba diagnóstico que apliqué a los alumnos los describiré a continuación:

La serie numérica del 1 al 30 de forma oral, es repetida por todos los alumnos de forma ascendente sin ningún problema, pero al momento de la escritura de los números los alumnos se confunden en el orden posicional. Los números que más escribían volteados son: 2, 5, 7, 9, y 10.

En cuanto a la escritura de números, identifiqué que cuando los alumnos llegaban en la serie numérica al 19 o 29 ya no saben cómo se escribe el próximo número. Dentro de la misma serie numérica del 1 al 30 de forma descendente ya sea oral o escrita presentan dificultades.

En resumen los alumnos mostraron dificultades en cuanto al conocimiento de la sucesión oral y escrita de números hasta el 100, el orden de los números de hasta dos cifras y la identificación de regularidades de la sucesión numérica del 0 al 100 al organizarla en intervalos de 10.

Los resultados recabados y analizados, fueron pieza fundamental para el diseño de las actividades a desarrollar con los alumnos, sin embargo tras analizar mi práctica y la planeación identifiqué que los propósitos y las actividades de las sesiones no se lograban con temas referentes al sistema de numeración lo cual truncaba el poder proseguir con lo planeado, obteniendo desinterés de los alumnos hacia la realización de las actividades propuestas.

Partiendo del análisis de los elementos precisados hasta este el tema de estudio que decidí profundizar durante mis prácticas y poder diseñar, aplicar y evaluar un plan de acción fue **la adquisición del sistema numérico decimal**.

Siendo así la pregunta detonadora es la siguiente: **¿Cómo mejorar la adquisición del sistema numérico decimal en un grupo de primer grado?**, la cual pienso abordar mediante el desglose de preguntas orientadoras que delimiten el tema.

El objetivo que propongo es: Identificar a través de qué acciones se puede mejorar la adquisición del sistema numérico decimal en los alumnos de primer grado de primaria.

### **Justificación**

Con este el presente documento pretendo mejorar en lo personal y en lo profesional. En lo personal porque es una forma de satisfacción por el hecho de cursar una maestría recién egresada de mi escuela de procedencia. En lo profesional porque abono a mi perfil de docente además por medio de la maestría puedo focalizar un problema en mi práctica para por intervenir hacia la mejora.

En este sentido, Barody (2000) si los alumnos logran reconocer la estructura y encontrar las regularidades del sistema de numeración decimal, tendrán la pauta para el fortalecimiento de competencias que los años de escolaridad superiores les demandan.

Por otro lado la importancia de llevar a cabo el tema de estudio atiende las necesidades por que afectan al país en su forma local, nacional e internacional. En lo local, desde mi aula puedo implementar actividades que permitan el desarrollo de la competencia matemática y así los alumnos demuestren dicha competencias en los ciclos posteriores a su educación básica.

Desde lo nacional retomo la prueba ENLACE 2013 en cuanto a los niveles de logro Bueno y Excelente en el nivel primaria con la asignatura de matemáticas en específico con los con los grados de tercero a sexto. Decido retomar esta prueba ya que los grados anteriores a la prueba son primero y segundo grado de primaria.

Bajo este panorama la entidad federativa de Guanajuato se encuentra por debajo del porcentaje Nacional con un 48.2 % en el 2013. A partir de lo anterior considero pertinente atender el área de las matemáticas desde los grados inferiores a los contemplados por la prueba ENLACE.

Para profundizar en el tema elegido y tener un mejor panorama, en este apartado retomaré aspectos sobre una investigación relacionada al tema elegido.

El documento digital lleva por nombre “El juego colectivo como factor de aprendizaje del sistema decimal de numeración en el colegio Alma de México para alumnos de primer grado en el a educación básica”. Es un informe de actividades profesional para obtener el título de licenciatura en pedagogía.

Del estudio retomo principalmente de teoría referente al tema de estudio. En virtud de los anterior la construcción de series ayuda a los niños a descubrir la organización del Sistema Decimal de Numeración, es decir, que primero van los “dices” luego van los “veintes”, después los “treintas”, etc; que cada “segmento” empieza con 1,2,3, hasta el 9; que le orden de las decenas es el mismo que el orden de a las unidades. Además, trabar con series numéricas permite acceder al Sistema decimal de Numeración de manera integrada,

porque facilita que estas regularidades ayuden a los niños a desentrañar los principios del Sistema Decimal de Numeración.

### **Fundamentación del problema**

El sistema numérico decimal está construido por una serie de propiedades y de diferentes tipos de números. Este sistema posee base 10, lo que significa que requiere diez unidades simples para formar una unidad de segundo orden (decena) y diez decenas (diez unidades de segundo orden) para formar una unidad de tercer orden (centena), y así sucesivamente, es decir, que cada diez unidades de cualquier orden forman una unidad del orden inmediato superior.

Entonces ¿qué tiene un sistema posicional que otros no tengan? Es la posicionalidad precisamente. Ella es la relación cantidad de cifras-valor del número; de ella depende también la validez de “el primero es el que manda” (Lerner D. y Sadovsky, P., 2012). Un sistema posicional es al mismo tiempo mucho menos transparente y mucho más económico que un sistema aditivo.

Una vez dejando en claro algunos conceptos referentes al tema de estudio, analizaré lo que el plan y programas nos menciona acerca de las matemáticas en la educación primaria con énfasis en primer grado. Uno de los propósitos del estudio de las matemáticas para la educación primaria el cual retomo principalmente es: Conozcan y usen las propiedades del sistema decimal de numeración para interpretar o comunicar cantidades en distintas formas.

Teniendo como referencia este panorama es que se origina el enfoque didáctico el cual pretende que el estudio se base en situaciones problemáticas. En resumen el presente documento está articulado al plan y programas de estudio 2011, así como a los procesos de construcción de aprendizaje como insumos para el diseño de acciones, estrategias y materiales.

Ahora bien, las teorías con respecto al tema de estudio corresponden a los autores: Arthur J. Baroody, Encarnación Castro y Mabel Panizza. Estos autores brindan elementos sobre conceptos de número, consideraciones en la didáctica

para la enseñanza de las matemáticas y proceso que sigue el alumno para un pensamiento matemático.

Baroody (1984) menciona que para poder llegar a tener el concepto de número es imprescindible tener el dominio de técnicas de conteo (generar sistemáticamente los nombres de los números en el orden adecuado, enumeración, y regla del valor cardinal) pues sirven de base para técnicas más complejas como hacer sumas o dar cambios.

Mabel Paniza (2003), detalla problemas por los cuales los alumnos del primer grado pasan para la adquisición el sistema numérico decimal a partir de las regularidades encontradas al analizar intervalos de la secuencia numérica. Así como partir de los errores de los alumnos para generar un intercambio donde se intenta promover que avancen en la construcción de conocimientos.

### **Perspectiva teórica**

Decido elegir la metodología de la investigación-acción puesto que se centra en el descubrimiento de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus labores educativos (Elliot, 1993). Aludiendo a lo ya dicho, identifiqué un problema de mi práctica mediante una serie de técnicas de recuperación de datos como observación, notas de campo, videgrabaciones y entrevistas las cuales me permitieron delimitar el tema de estudio.

Los instrumentos que emplee principalmente son las videgrabaciones y la observación participante, debido a que considero son elementos que arrojan mejores datos para insumos de susceptibles a análisis.

La investigación-acción es una metodología que me permite realizar ciclos de mejora sobre un problema identificado en la práctica

### **Plan de acción**

En virtud de haber analizado aspectos contextuales, teóricos y metodológicos es que diseño un plan de acción, de esta manera genero la siguiente hipótesis de acción: La aplicación de actividades diferenciadas basadas en la teoría de

Arthur Baroody y Delia Lerner propuestas por la docente mejora la adquisición del sistema numérico decimal en un grupo de primer grado de primaria.

Por cuestiones espacio para poder mostrar el plan de acción con los elementos que considere para hacerlo (Nombre de la actividad, objetivo, calendarización, tiempo, materiales y evaluación) solamente hago mención de nombre de las actividades agrupadas en su nivel de la secuencias numérica.

Es importante mencionar que actualmente dichas actividades las tomé como un diagnóstico puesto en los cambios obligatorios para los de nuevo ingreso al servicio docente no me fue posible permanecer en la misma institución. Debido a esto en la nueva escuela me asignaron un segundo grado.

Sin embargo detecto la misma problemática con ayuda de las actividades de cuadro abajo mencionado.

**Tabla 1**

*Actividades*

<b>Actividades</b>	<b>Nombre</b>
<b>Nivel cuerda</b>	A leer y escribir números
	¿Cuál es el número correcto?
<b>Nivel cadena rompible</b>	La banda numérica o grilla.
	El primero es el que manda (comparar números)
	¿En qué número comienzo?
<b>Nivel cadena numerable</b>	Forma un número mayor (hasta el numero 100)
	Ordena la banda numérica
<b>Nivel cadena bidimensional</b>	En qué número comienzo (hasta el 200)
	Forma un número mayor (hasta el numero 200)

En virtud de lo anterior diseñe actividades con mayor grado de complejidad acordes al grado en curso que abonen al tema y que ayuden a mis alumnos a la adquisición del sistema numérico decimal.

Por cuestiones espacio para poder mostrar el plan de acción con los elementos que considere para hacerlo (Nombre de la actividad, objetivo, calendarización, tiempo, materiales y evaluación) solamente hago mención de nombre de las actividades.

- Antes y despues
- ¿Cuál es su lugar?
- El sistema decimal
- Lee mi número
- Número y cantidad
- Valor posicional.

### **Conclusiones**

Después de haber identificado una problemática en mi práctica docente mediante el análisis de aspectos contextuales, teóricos y normativos e incorporar la metodología de investigación-acción para poder diseñar un plan de acción, puedo decir que llevo gran ventaja para realizar una investigación que me ayude a mejorar mi práctica docente y crecer profesionalmente.

A pesar de aun no poner en marcha el plan de acción, considero que las actividades diseñadas están fundamentadas de tal manera que pueden llegar a ser funcionales y pertinentes durante el primer ciclo de mejora, para después poder hacer una reformulación del plan de acción donde solo se atiendan las observaciones y evaluaciones para mejorar.

### **Referencias**

Baroody, A. (2000). Resolución de problemas. En A. Baroody, El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial. (cuarta edición ed., págs. 231-246). España.

Hernández, M. (2003). El juego colectivo como factor de aprendizaje del sistema decimal de numeración en el colegio Alma de México para los

alumnos de primer grado en la educación básica. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de Unversidad Nacional Autonoma de México. Departamento de Tesis. Tesiunam digital: <http://132.248.9.195/pd2008/0627484/Index.html>

Latorade, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAO.

Lerner , D., & Sadovsky, P. (2012). El sistema de numeración: un problema didáctico. En SEP, Enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Licenciatura en Educación Especial. Programa y materiales de apoyo. Cuarto semestre (págs. 175-248). México D.F.: SEP.

Panizza, M. (2003). Conceptos Básicos de la teoría de situaciones didácticas. En M. Panizza, La enseñanza de la matemática en Nivel Inicial y primer año de la EGB (págs. 59-71). Buenos Aires: Paidós.

SEP. (2001). Desarrollo cognoscitivo: las teorías del Piaget y de Vygotsky. En J. Meece, & B. p. docente (Ed.), Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores (pág. 98 a 143). México: SEP-Mc Graw Hill Interamericana.

SEP. (2012). Número. En SEP, Enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Licenciatura en Educación Especial. Programa y materiales de apoyo. Cuarto semestre (págs. 159-174). México, D.F: SEP.

## **EL DESARROLLO DE LA ARITMÉTICA INFORMAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR**

**STEPHANI ALMANZA PANTOJA**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de  
Guanajuato

### **Desarrollo**

La investigación se ha realizado bajo la metodología de la investigación-acción la cual propone John Elliot (2000) y Antonio Latorre (2005) que consiste en darle solución a una problemática detectada a través de acciones intencionadas para mejorar la práctica docente, programas educativos o sistemas de planificación a través de varios ciclos de reflexión compuesto por investigaciones y estrategias de acción implementadas para después evaluarse a través de la reflexión con la finalidad de lograr metas y objetivos propuestos. Como parte del proceso de esta metodológica, se considera que el docente debe de detectar sus problemas en relación a la práctica que ha desempeñado o detectado y que afecte el sistema educativo.

Por lo que mi hipótesis de acción se centra en: A través de situaciones problemáticas se quiere favorecer que los alumnos de tercero de preescolar avancen en su desarrollo de habilidades: abstracción y razonamiento numérico para la puesta en práctica de sus capacidades numéricas.

Por lo tanto, para darle seguimiento y tener una mejor comprensión del tema, fue importante entender en qué consiste el proceso de desarrollo del número hacia la aritmética informal, por lo que retomé a Arthur Baroody (2000) ya que en su libro “El pensamiento matemático de los niños”, hace mención sobre la

teoría cognitiva, basada en que el conocimiento de las matemáticas se va favoreciendo de manera informal en los niños antes de que ingresen a instituciones educativas, puesto que empiezan a aprender los nombres de los números y adquieren sus primeras experiencias al contar como la base para desarrollar el empleo de técnicas de conteo permitiéndoles avanzar en la comprensión del concepto del número hacia la aritmética informal.

Por ello, es importante que los niños usen las técnicas y principios de conteo como estrategias para resolver problemas ya que al momento de enfrentarse a una situación podrán comparar conjuntos, hacer un conteo convencional, llevar un control de objetos contados y no contados, comprender que un conjunto no cambia cuando se distribuyen de diferente manera pero si lo hace cuando le agrega o quita elementos, igualar y repartir elementos, etc., lo cual favorece al desarrollo de las habilidades específicas del campo.

Con las experiencias que los niños van teniendo en su proceso del desarrollo del número van comprendiendo que pueden “utilizan los números y el conteo como estrategia para resolver problemas. Se apoyan con dibujos y cuentan de distintas maneras según lo consideren conveniente” (Fuenlabrada, 2005, pág. 41), para ello, es importante que el docente deje que los alumnos sean libres de tomar sus propias decisiones puesto que al tener experiencias de conteo pueden descubrir otro tipo de estrategias a través del uso de registros gráficos o emplear el conteo de pautas digitales (conteo de dedos) para resolver problemas.

Del mismo modo, en el seguimiento del desarrollo del número hacia la aritmética informal, el autor menciona que el favorecer la adición y sustracción permiten que los niños construyan sus primeros procedimientos de aritmética informal ya que les permite resolver mentalmente problemas con la cantidad de agregar o quitar un elemento a una colección pues tienen una representación mental de la serie numérica y porque pueden tomar como punto de partida un número dado mencionando como respuesta un número posterior (adición) o anterior (sustracción) como respuesta, dándoles la oportunidad hacia una capacidad de cálculo más flexible.

La “planeación didáctica” es el término que se le da dentro del ámbito educativo pues es una actividad fundamental en la tarea educativa ya que es una herramienta intencionada que le ayuda al docente establecer una serie de estrategias de aprendizaje que le permita orientar y organizar el trabajo que debe de desempeñar con sus alumnos para para el logro de los aprendizajes esperados tomando en cuenta el contexto, el grupo en general y a los alumnos en particular.

La planeación debe de tener un propósito enfocado a qué queremos lograr, cómo y para qué tomando en cuenta los contenidos, competencias y aprendizajes esperados; así como la organización que se llevará a cabo para el desarrollo de cada actividad; los materiales que se utilizaran para la facilitación y adquisición del aprendizaje; el tiempo y el espacio requerido; la estrategia de trabajo a implementar y la evaluación que se empleara para determinar si el propósito de la actividad se logró y si los alumnos adquirieron el aprendizaje esperado seleccionado; así como una autoevaluación por parte del docente para mejorar la práctica educativa por medio del análisis y reflexión.

Es por ello, que el tema de innovación de esta investigación se desarrolla a través del diseño de situaciones didácticas que permita el logro y desarrollo de habilidades y capacidades de razonamiento matemático en mis alumnos, permitiéndoles resolver problemas numéricos cada vez más complejos utilizando sus propias estrategias de solución.

### **Proceso de implementación y evaluación de resultados**

Las aportaciones que anunció en este apartado están relacionadas al primer ciclo de innovación que forma parte de la metodología de investigación-acción, el cual llevé a cabo enfocadas a la hipótesis de acción que se estableció dentro de la misma con la finalidad de darle solución a la problemática identificada.

Ante ello, fue primordial tener presente mis referentes teóricos, metodológicos y didácticos para el diseño, evaluación y recogida de datos de cada una de las actividades realizadas, sin olvidarme de que mi intervención docente en este proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en ser un “profesor estratégico”

que menciona (Monereo y Clariana, 1993), bajo la teoría constructivista de Vygotsky y la teoría de Bruner (1976) en cuando al “Andamiaje”, para saber de qué manera estaré apoyando a mis alumnos de acuerdo a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

Durante este ciclo de innovación se llevaron a cabo las siguientes actividades:

**Tabla 1**

*Actividades*

<b>Actividad</b>	<b>Fecha en la que se llevó a cabo</b>	<b>Técnicas y/o instrumentos para rescatar información</b>	<b>Responsable</b>
“Vamos a formar una banda numérica en nuestro salón de clases”	17 de noviembre del 2017	-Fotos -Registros del diario de trabajo	Stephani Almanza Pantoja
“Cada gato con sus pinzas”	21 de noviembre	Fotografías, videograbación, observación participante y lista de cotejo.	Stephani Almanza Pantoja
Juguemos con el dómimo	15 de diciembre del 2017	-Fotos -Registros del diario de trabajo	Stephani Almanza Pantoja
El mercadito	19 de diciembre del 2017	Videograbación, lista de cotejo y diario de trabajo	Stephani Almanza Pantoja

Es importante mencionar que este primer ciclo de acción se diseñó a través de una secuencia estructurada con la finalidad de favorecer el desarrollo del pensamiento matemático en mis alumnos para que pudieran resolver

problemas a través de las dos habilidades básicas a desarrollar en este campo formativo (La abstracción y el razonamiento numérico), tomando como referencia las aportaciones de Adriana González y Edith Weinstein (2008) referente a los momentos y aspectos para organizar situaciones didácticas, los cuales son los siguientes: Primer momento “presentación de la situación problemática”, segundo momento “Resolución de la situación”, tercer momento “Presentación de los resultados”, problema y juego, variable didáctica y organización grupal.

Asimismo, es importante mencionar que, para el diseño de este primer ciclo de acción, se organizó la situación didáctica en forma de secuencias, planteándose actividades que le permitan a los niños seguir ampliando sus saberes con un progresivo nivel de dificultad, así como el conocer diversas estrategias que les permitieran resolver los obstáculos cognitivos a resolver; lográndose cumplir con el objetivo general de esta investigación.

Con respecto al empleo de la banda numérica, puedo decir que el llevar a cabo esta actividad me ha permitido favorecer en mis alumnos la habilidad de la abstracción numérica ya que los niños al retomar la banda como herramienta para buscar un resultado les ha permitido comprender que los números sirven para representar y comunicar un resultado y no solamente para contar, encontrando sentido y utilidad en su vida cotidiana.

Asimismo, esta habilidad se irá favoreciendo con el uso de la banda numérica en mis alumnos puesto que durante la implementación de los ciclos de acción se mostrarán actividades donde los alumnos no solamente utilizaran los números para contar, sino que deberán de realizar producciones donde tendrán que recurrir a la representación gráfica de cantidades, por lo que el uso de la banda numérica será eficaz para que por propia iniciativa recurran a la escritura de los números, permitiendo que los niños no solo se enfrenten a “situaciones de comunicación sino también en otras donde el número, su representación y el conteo sean utilizados” (Fuenlabrada, 2009, pág. 19).

Considero que lo más importante para la implementación de las actividades, fue el diagnosticar que el nivel de desempeño en la Zona de Desarrollo

Próximo (ZDP) de Vygotsky, de mis alumnos es asistido (cuando lo logran con ayuda), porque esto me permitió lograr que mi intervención docente en este proceso de enseñanza-aprendizaje, fuera de profesor estratégico según (Monereo y Clariana, 1993) al momento de enseñar estratégicamente el uso de la banda numérica, permitiendo que mis alumnos comprendieran para que sirve y se utiliza, permitiéndome que siguieran avanzando en su proceso de desarrollo del número a través del conteo y representación de los números en diversas situaciones.

Asimismo, las actividades como “Cada gato con sus pinzas”, “Juguemos con el domino” y “El mercadito” permitieron que los niños avanzaran en el desarrollo de sus habilidades de abstracción y razonamiento numérico ya que al atender el enfoque del campo formativo y llevando a cabo los momentos y aspectos que proponen mis autoras didácticas, pude identificar que mi intervención docente fungió como guía hacia el aprendizaje porque les planteé a los niños cuestionamientos que les permitió reflexionar sobre los resultados y al mismo tiempo pensar cómo podrían operar en ellas para dar respuesta a los problemas y preguntas planteadas durante las actividades.

Considero que los cuestionamientos empleados durante las actividades propiciaron en los niños el desarrollo de las relaciones aditivas de los primeros números ya que, a través del razonamiento, el cálculo mental y el conteo, lograron buscar un resultado; así como el desarrollo de la habilidad del razonamiento numérico al transformar datos numéricos ya que mi papel como docente se centró en atender el enfoque del campo formativo el cual está basado en la resolución de problemas, ya que el empleo de los cuestionamientos solamente les indicaban a los niños qué hacer para que ellos averiguaran cómo resolverlo, realizando acciones como:

Buscar cómo solucionar la situación (...) Comprender el significado de los datos numéricos en el contexto del problema (...) Elegir, el conocimiento aprendido (...) Utilizar ese conocimiento con soltura para resolver (...) la situación planteada. (p. 20)

Por lo tanto, éstas acciones les permitieron a algunos niños el desarrollo del cálculo mental, lo cual da pauta a las aportaciones de Arthur Baroody (2000) enfocado al desarrollo de la aritmética informal en preescolar.

Del mismo modo, considero que las sugerencias que proporcionan mis autores didácticos, me han permitido comprender que, así como se diseñan las consignas desde la planeación, también debo de emplear un tiempo para realizar una retroalimentación con los niños para rectificar que las consignas hayan sido comprendidas, (sobre todo con los niños que se distraen constantemente) ya que al realizarles cuestionamientos al final de éstas pude identificar que entendieron lo que debían de hacer durante el desarrollo de la actividad

Considero que mi intervención docente en esta actividad me permitió lograr con su propósito, ya que desde la planeación tome en cuenta las aportaciones de mis autoras didácticas para organizar y diseñar la actividad, así como las aportaciones de Arthur Baroody (2000) e Irma Fuenlabrada (2005) para comprender el contenido a que intencionalmente pretendía abordar en mis alumnos con el propósito de irnos adentrándolos hacia el desarrollo de nociones numéricas cada vez más precisa por medio de sus habilidades de razonamiento numérico.

Por lo tanto, esto me permitió emplear el papel docente que describen las autoras Adriana González y Edith Weinstein (2008) enfocado a “un rol activo de <<enseñante>> (...) propone problemas y situaciones con diferentes niveles de dificultad (...), tiene en cuenta los saberes de los niños como los contenidos que él, intencionalmente, se propone enseñar” (Pág. 16) ya que al diseñar la actividad consideré tener un equilibrio entre maestro, alumno y saber.

Considero que los niños avanzaron en cuanto a sus pensamientos cognitivos, ya que retomando las aportaciones de Baroody (2000) en cuanto a la teoría cognitiva, hace referencia a las aportaciones de Piaget, para mencionar que el aprendizaje se adquiere por medio de la comprensión la cual se va construyendo mediante la “asimilación” (relación entre lo nuevo con lo que ya se conoce), por lo que los niños pudieron desarrollar habilidades de

razonamiento numérico ya que a través de la abstracción reflexiva y la formación de sus esquemas, los cuales son unidades que se construyen a través de la asimilación y la acomodación, concibiendo que “cada número constituye una clase de todos los conjuntos de objetos con lo que se puede establecer una correspondencia biunívoca” (Delval, 1994: 338), puesto que comprendieron que todo número tiene incluido otro u otros números, como por ejemplo: el 2 en el 3, el 3 en el 4, etc., y/o que un número se puede formar por otro número como es que el 5 y el 2 forman el número 7; ya que la abstracción reflexiva se aplica más a los esquemas de nuestras propias acciones que los esquemas sobre los objetos.

Del mismo modo, el emplear este tipo de actividades donde los niños logren reflexionar sobre sus acciones al contar y con los números, me permite que vayan adentrándose con acciones aritméticas informales, como es la adición informal, donde los niños dejan a un lado el uso de materiales concretos y comienzan a hacer uso de sus dedos para contar y obtener un resultado a partir de dos sumandos o comienzan a emplear el cálculo mental para buscar un resultado.

Asimismo, considero que las actividades empleadas me ayudaron a lograr parte del propósito de mi investigación porque los niños desarrollaron sus habilidades de razonamiento numérico al momento de transformar y hacer inferencias con los valores numéricos que se les pedía buscar ya que realizaron acciones como: percepción de cantidades al momento de contar, conteo de 1 en 1, cálculo mental en las colecciones pequeñas, relaciones aditivas de los primeros números y el sobreconteo.

A partir de la experiencia obtenida al elaborar esta investigación con base en la metodología de la investigación-acción, he llegado a la conclusión de que lo más importante es identificar una problemática utilizando instrumentos y técnicas para recabar información, con la finalidad de poder diseñar la “idea general” planteando mi pregunta de investigación y diseño de objetivos, los cuales se darán respuesta a través del diseño, seguimiento y evaluación de los ciclos de acción que se pretenden implementar.

Sabiendo que esta investigación sigue en proceso y que aún tengo la intención de seguir desarrollando un segundo y tercer ciclo de innovación, he identificado que a nivel nacional e internacional el favorecer el proceso de desarrollo de capacidades y habilidades de razonamiento en el aspecto del número en los niños de preescolar se nos ha vuelto un área de oportunidad a muchos docentes; es por ello, que considero que el desarrollo de mi investigación será de gran utilidad ya que a través de mis aportaciones, diseños, rediseños y evaluación de mis planes de acción podré ofrecer actividades a otros docentes que tienen el mismo problema tanto en su práctica docente cómo con sus alumnos.

### **Referencias**

- Baroody, A. J. (2000). El pensamiento matemático de los niños .
- Fuenlabrada, I. (2009). ¿Hasta el 100?... ¡NO! ¿Y las cuentas?... TAMPOCO, Entonces... ¿QUÉ?
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.
- MEXICANOS, E. C. (16 de marzo de 2017). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ciudad de México.
- Monereo, C. (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España: Graó.
- Rodríguez, K., & completo, V. (2017). LA PLANEACIÓN EDUCATIVA. Laplanificaciondocente.blogspot.mx. Retrieved 21 June 2017, from <http://laplanificaciondocente.blogspot.mx/2014/03/la-planeacion-educativa.html>
- SEP. (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. En SEP, Acuerdo 592 (pág. 480). México: Diario oficial.
- SEP. (2011). Programa de Estudios 2011, guía para la educadora. México, D. F.

*El desarrollo de la aritmética informal en niños de  
preescolar*

Weinstein, A. G. (2008). La enseñanza de las matemáticas en el jardín de  
infantes a través de secuencias didácticas. México D. F.: Limusa S. A.  
de C. V.

## **PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS: UNA EXPERIENCIA SU CONSTRUCCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

**MARICARMEN CANTÚ VALADEZ**  
Escuela de Ciencias de la Educación

### **Introducción**

El portafolio de evidencias como recurso demostrativo de la trayectoria formativa y profesional en la formación docente en México ha cobrado importancia, especialmente en los últimos años. En específico en la formación inicial docente, en los planes de estudio 2012, se promueve como un recurso para la valoración del alcance de las competencias del perfil de egreso en los distintos espacios curriculares. Así como, una modalidad para la titulación que en conjunto con un examen, el estudiante docente expone sus experiencias formativas en los distintos trayectos curriculares.

En el presente documento se comparte una experiencia educativa en la construcción de portafolios de evidencias con estudiantes normalistas. La experiencia se enmarca en las acciones del curso “Educación histórica en diversos contextos” de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 2012. El propósito fue contar con información para reflexionar y autoevaluar el alcance de desarrollo de las competencias de los cursos de Historia y del perfil de egreso.

## **Desarrollo**

En México es reciente el uso de portafolios como propuesta para valorar la formación docente. En contraste con otras naciones, como EUA y Reino Unido, donde prevalece el uso de los portafolios de evidencias como un recurso para la formación del profesorado. Klenowski (2007) presenta varias experiencias del uso del portafolio en educación para estudiantes y profesores, cuyo objetivo formativo fue evidenciar el proceso de formación de estos sujetos a través de la reflexión. Antonek, McCormick, y Donato (1997) y Shulman (1998) reconocen a los portafolios como una herramienta que permite al docente documentar su práctica educativa, recuperar su reflexiones basadas en evidencias y en la experiencia. Wolf y Dietz (1998) como un espacio para recibir retroalimentación de otros pares. De una forma u otra, estos autores, coinciden en la idea de Shulman (1998), que el portafolio en la formación docente “hace visible” el acto de enseñar a través de los diversos textos y reflexiones que se integran. De acuerdo con Grant y Huebner (1999) en su estudio sobre el uso del portafolio identificaron cómo la capacidad de expresión y especificidad en sus discursos se favoreció en los docentes, luego tres años de uso del portafolio.

Los planes de estudio 2012, para las licenciaturas en educación para la formación docente, centran su atención en el estudiante, el desarrollo de competencias y la construcción de ambientes de aprendizaje (Santillán Nieto, 2012; SEP, 2012). En estos planes de estudio, los cursos de la línea curricular de historia favorecen una educación histórica para que los estudiantes reconozcan las características de la historia como disciplina, del conocimiento histórico y los procesos de segundo orden que coadyuvan al desarrollo del pensamiento histórico. El estudiante docente en estos espacios curriculares tiene la oportunidad de familiarizarse con las propuestas actuales y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación básica. Propuestas que consideran el uso de fuentes históricas y conceptos de segundo orden: evidencia, significancia histórica, continuidad y cambio, causalidad, tiempo histórico y empatía (Peck & Seixas, 2008).

Son tres espacios curriculares los que conforman la línea curricular de historia en el plan 2012: Historia de la educación en México (1er. sem.), Educación histórica en el aula (3er. sem.) y Educación histórica en diversos contextos (4to. sem.). Con el desarrollo de estos cursos, se resalta prácticas de éxito asociadas al aprendizaje de la historia; donde se centran el estudio de diversos procesos históricos a través del análisis de fuentes históricas y el desarrollo de los conceptos de segundo orden. La idea que se busca alcanzar, es que estudiante docente ubique a la Historia como una ciencia cuyo conocimiento es inacabado, se construye, se interpreta y se discute; donde las fuentes históricas son las evidencias fundamentales para los argumentos e interpretaciones de quién las estudia.

El curso de Educación histórica en diversos contextos (EHDC) se ubica en la malla curricular en el cuarto semestre de los ocho que integran el plan de estudios; en el trayecto formativo "Preparación para la enseñanza y el aprendizaje". Este espacio curricular es el curso-cierre de la línea curricular de historia y su propósito es:

Texto de la ponencia conforme a las indicaciones de contenido de la convocatoria del IX Congreso Nacional de Posgrados en Educación.

[...] que los estudiantes visualicen las múltiples oportunidades de aprender historia que ofrecen los museos, los archivos históricos, las bibliotecas de fondos antiguos, los sitios históricos y arqueológicos, los escenarios familiares, escolares y/o comunitarios próximos a sus alumnos así como los recursos del cine, la música, la literatura e Internet. Ello con el propósito de que puedan hacer uso de estos recursos para construir experiencias de aprendizaje. (SEP, 2012, p. 1)

Entre las orientaciones para este programa, se recomienda que los estudiantes integren un portafolio de evidencias con la finalidad de contar con evidencias que den cuenta de los logros alcanzados y los retos por superar (SEP, 2012). Evidencias acompañadas de reflexiones que en conjunto son elementos para valorar la formación inicial docente.

En relación con el perfil de egreso, este curso tiene relación con seis competencias profesionales que atienden aspectos sobre el uso de recursos para la investigación, aplicación de herramientas TIC, diseño de actividades didácticas aplicando conocimiento pedagógico y disciplinar tomando de base el plan y los programas de estudio de educación básica.

En este momento de desarrollo del plan de estudios (4to. Semestre), el estudiante docente realiza prácticas docentes más elaboradas en condiciones reales de trabajo, donde tiene la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos, pedagógicos y didácticos de las diferentes disciplinas que se imparten en educación básica.

Con respecto a la práctica educativa, específicamente para Historia; el propósito pedagógico-formativo es que los estudiantes docentes de primaria, diseñen unidades de didácticas (planes de clase) que conlleven aproximaciones en condiciones semejantes a los historiadores con actividades que impliquen visitas a museos, observación de lugares históricos, lectura de fuentes históricas impresas, y/o escucha de testimonios orales. Así como la aplicación de los conceptos de segundo orden asociados al desarrollo del pensamiento histórico: evidencia, significancia histórica, continuidad y cambio, causalidad, tiempo histórico y empatía (Peck & Seixas, 2008). Lo anterior, es que la propuesta didáctica de los estudiantes docentes contenga prácticas formativas constantes vinculadas con la ciencia histórica (Dalongeville, 2003).

Es en este curso de EHDC donde el estudiante donde asume un rol de “experto” con respecto al conocimiento histórico y la educación histórica. Pues tiene la oportunidad de aplicar en condiciones reales de trabajo docente, lo aprendido en los dos cursos anteriores de la línea curricular de historia, con respecto al estudios y aprendizaje de conceptos histórico mediante el uso de fuentes históricas en el aula y la aplicación de los conceptos de segundo orden para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.

En este marco, se delineó un diseño para la construcción del portafolio para la valoración de logro de las competencias de la línea curricular de historia con la intención de estimular la reflexión y provocar un diálogo interno en los

estudiantes al propiciar un re-encuentro con sus producciones y los procesos de formación; a partir de la selección de evidencias académicas producto de su trayectoria formativa en la escuela normal. Una propuesta de diseño basada en Barrett (2005, 2007); Danielson y Abrutyn (2004); y Mellado Hernández (2007). Un portafolio donde el estudiante docente fuese responsable de su integración, que a través de las evidencias incluidas diera cuentas de sus logros académicos y aprendizajes a través de la reflexión de sus distintas prácticas –académicas, educativas, docente, etc. -- donde se incluyan aspectos de la formación en la escuela normal, en específico relacionados con la educación histórica y el ejercicio docente.

### **Propuesta**

- a) Estructura: selectiva y continua. Predefinida en cuatro entradas y una presentación. Cada entrada acompañada de un texto de carácter reflexivo acompañado de evidencias de la producción académica o docente del estudiante.
- b) Administración. Autorregulado por el estudiante docente en un marco de fechas de entrega y criterios de evaluación proporcionados con anticipación.
- c) Construcción. Portafolio de evidencias digital y en línea. Plataforma de la cuenta institucional de *Google* mediante el servicio de *Google sites*.
- d) Tiempo de construcción. Durante el desarrollo de un semestre.

El contexto de realización de la construcción de portafolios, se realizó en una escuela normal pública, ubicada en una zona metropolitana de alta densidad poblacional y altos índices de equipamiento TIC en hogares. Se trabajó con dos grupos de cuatro que componen la cohorte de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria.

Los estudiantes normalistas participantes en esta exploración del uso del portafolio, cuentan con al menos nueve acercamientos a la práctica docente en

condiciones reales. Ellos expresaron no haber trabajado con portafolios de evidencias, tanto físicos como electrónicos. Algunos expresaron haber usado una carpeta física para organizar sus producciones a petición de un docente de cursos previos.

El maestro del curso de EHDC, responsable de estos grupos, cuenta con menos de cinco años de experiencia docente en el nivel de educación normal y expresa que no cuenta con experiencia de uso del portafolio de evidencias en los términos de la propuesta que se presenta.

La propuesta se presentó a los estudiantes en el mes de marzo. Durante cuatro sesiones de 45 minutos en el centro de cómputo, se impartió un curso de inducción con respecto al uso de *Google Sites*, a fin de realizar la estructura base del portafolio de evidencias. Se estableció una agenda con cuatro fechas para evaluación a fin de asegurar los avances en la construcción del portafolio.

**Tabla 1**

*Estructura básica y organizativa del portafolio de evidencias*

<b>Entradas</b>	<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Criterios para la valoración / preguntas detonantes</b>	<b>Aspecto formativo</b>
<b>Portada</b>	Presentación del portafolio de evidencias por el estudiante	Introducir al lector sobre el contenido del portafolio. ¿Cómo contribuyó el estudio de la Historia y su didáctica para su formación docente?	Estudiante docente como sujeto histórico. Aplicación de TIC. Valoración de su experiencia formativa.
<b>Entrada 1</b> Yo como docente en la práctica	Elegir una planeación de clase para la asignatura de Historia que se haya diseñado para ser implementada en la escuela primaria.	¿Qué concluyo sobre la experiencia de elaboración de un plan de clase para la disciplina de la Historia? ¿Qué elementos consideré relevantes o indispensables durante la planeación? ¿Cuáles fueron las dificultades para el diseño de esta propuesta? ¿Qué elementos teóricos y metodológicos se consideraron para la elaboración de la propuesta?	Diseño de actividades didácticas aplicando conocimiento pedagógico y disciplinar de historia. Conocimiento pedagógico y disciplinar para Emplea recursos de la didáctica de la historia.
<b>Entrada 2</b> Yo como docente en la práctica	Texto libre. Incluir una reflexión sobre la aplicación de un plan de clase para la asignatura de Historia en primaria	¿Cómo contribuye este ejercicio reflexivo en mi formación docente? Con respecto al uso de fuentes históricas: mencionar cómo se trabajó con ellas en clase y qué aportaron a los estudiantes de primaria para apropiarse del conocimiento histórico.	Conocimiento pedagógico y disciplinar para educación básica, en específico para Historia. Emplea recursos de la didáctica de la historia. Reconoce que sus alumnos son sujetos históricos poseedores de una cultura.
<b>Entrada 3</b> Mi crecimiento como futuro docente de primaria que impartirá o abordará temas de Historia con sus estudiantes	Elegir un trabajo realizado a lo largo de los cursos de Historia que consideren Uds. muestra lo que han aprendido o crecido como docentes que impartirán clases de historia en la escuela primaria.	¿Qué aprendí de esta experiencia? ¿Qué aportó el trabajo en los cursos de la línea curricular de Historia, a mi formación como docente de primaria?	Estudiante docente como sujeto histórico. Conocimiento pedagógico y disciplinar para educación básica. Valoración de su experiencia formativa.
<b>Entrada 4</b> Visión a futuro: Mi futuro como docente de educación primaria	Escrito libre donde se expresen sus planes futuros como docente de educación primaria: cómo se ven a sí mismos en cinco años, que les agrada, que les preocupa, etc.	¿Cómo me veo a mí mismo como docente de educación primaria en los próximos cinco años?	Conduce su propio aprendizaje. Conocimiento pedagógico y disciplinar para educación básica.

Elaboración propia

A continuación se presentan algunos hallazgos con relación a la implementación de la propuesta del uso del portafolio, en la estructura y diseño antes descrita. Propuesta que por su diseño proporcionó información valiosa sobre la formación docente, tanto las evidencias como los textos reflexivos.

Del total de 61 participantes, se encontró que el 84% presentaron un portafolio con información y evidencias en todas sus entradas.

*Modelo de educación histórica.* (Entradas 1, 2 y 3). Sobre este punto, la calidad y cantidad de información que se recuperó fue valiosa tanto para todos los involucrados: el estudiante docente, el docente normalista y el equipo responsable de la implementación de la propuesta.

En los textos reflexivos se aprecia un estudiante que reconoce desde el punto de vista formativo, la Historia y su conocimiento. Un futuro docente que se asume corresponsable de transmitir ese conocimiento a sus alumnos. En sus narrativas es difícil apreciar el uso del vocabulario asociado a los cursos de la línea curricular de historia; sin embargo, dos conceptos resaltan: tiempo histórico y fuentes históricas. En su lugar, se aprecia un vocabulario y discurso general con respecto a la práctica docente. Los estudiantes normalistas se ubican aún en un modelo de paradigma de enseñanza tradicional pues es la memorización de información para ellos un logro que observan en sus estudiantes. Por lo anterior, se infiere la existencia de la falta de comprensión de la propuesta de educación histórica de los programas de estudio (Plan 2012).

Un aspecto fundamental de la propuesta de educación histórica, son las fuentes. Con respecto a este punto, en los textos reflexivos no se observó alguna mención sobre la dificultad o facilidad de ubicación de fuentes históricas para el trabajo con los alumnos. Aspecto que suele ser difícil por el tiempo que se dedica para localizar éstas, así como determinar la forma de trabajo en el aula. Otro aspecto, son la aplicación de los conceptos de segundo orden para el aprendizaje del contenido histórico y el desarrollo del pensamiento histórico (Lomas, 1990; Peck & Seixas, 2008). Las evidencias proporcionadas por los estudiantes tiene una tendencia por el trabajo con los conceptos: tiempo

histórico, empatía y continuidad y cambio. No se visualizaron menciones relacionadas al concepto de pensamiento histórico ni los logros alcanzados por los estudiantes de primaria en el marco 1) los cuatro propósitos de estudio de la historia y 2) de las tres competencias de historia para educación primaria.

*Planeación didáctica.* (Entrada 1). Con respecto a este punto, se revisaron las evidencias que los estudiantes anexaron a esta entrada. La idea fue localizar en los documentos de planeación algunos rasgos de la propuesta de educación histórica. Estos documentos que anexaron como evidencia, son documentos previamente autorizados por el docente responsable del curso para ser aplicados durante las semanas de trabajo docente en la escuela primaria.

Lo que se encontró fue un documento preformateado que es único para todos para todos los cursos. Documento que por sus características no favorece la recuperación de las propuestas didácticas propias de la disciplina de la historia como los recursos de fuentes históricas y conceptos de segundo orden.

*Uso de TIC.* (Todas las entradas y el portafolio en sí mismo). Todos los estudiantes comentaron que este proyecto de uso del portafolio electrónico en Historia propició un mejor entendimiento de las tecnologías de información y comunicación, mejorando algunos saberes informáticos (Ramírez & Casillas, 2014), como: 1) creación y manipulación de medios y multimedia, 2) socializar y colaborar en entornos digitales, 3) crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido. Con respecto a los saberes informacionales, se observa una oportunidad desarrollarlos en los próximos semestres, pues están relacionados con el conocimiento de normas específicas para el uso de información y comportamiento en la Internet y con la literacidad digital.

## **Conclusiones**

La implementación de esta propuesta para la construcción de portafolios en el curso de EHDC permitió visualizar el potencial uso formativo del recurso en la formación docente basado en la reflexión sobre las prácticas docentes. Con tan sólo cuatro entradas, se analizó información relacionada con la propuesta de educación histórica, se obtuvo información de las prácticas institucionales

relacionadas con la planeación de actividades en el aula y se evidenció la creatividad y uso con TIC que tienen los estudiantes normalistas.

En este marco, aún existe información por explorar relacionada con las prácticas y los discursos que los estudiantes mencionan en sus textos de reflexión. Estos textos de cada entrada que acompañan las evidencias. Así también, en este ejercicio, no se presenta algún análisis sobre los documentos de la Entrada 2, donde se solicita anexar una reflexión o evaluación de la aplicación de un plan de clase de Historia impartido en la escuela primaria. Este documento, proporcionaría una imagen de los intereses de los estudiantes normalistas al valorar su trabajo en el aula.

Los hallazgos de este ejercicio deben discutirse en colegiado para mejorar la formación de los estudiantes, considerando espacios curriculares de los siguientes semestres para observar si se han superado los retos que se identificaron.

Para este caso en particular de la propuesta de uso de portafolios, fue un reto para los docentes normalistas, superar la noción de novedad e innovación de la propuesta para ubicarnos en el potencial formativo del recurso didáctico. Así como, acotar qué aspectos del portafolio nos interesaba revisar para analizar los logros de los estudiantes en formación.

## **Referencias**

- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *The Modern Language Journal*, 81(1), 15-27. doi: 10.2307/329158
- Barrett, H. (2005). Researching electrónic portfolios and learner engagement.
- Barrett, H. (2007). *Electronic Portfolios in Adult Learning*. Paper presented at the NIACE E-Moot Conference, Reino Unido.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Revista de Investigación. Enseñanza de las Ciencias Sociales.*, 2.

- Danielson, C., & Abrutyn, L. (2004). El proceso de elaboración de los portafolios *Una introducción al uso del portafolio en el aula*. México: Fondo del Cultura Económica.
- Grant, G. E., & Huebner, T. A. (1999). La pregunta del portafolio: el valor de la indagación autorregulada. En N. Lyons (Ed.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 211-229). Argentina: Amorrortu (Educación. Agenda educativa).
- Klenowski, V. (2007). Posibilidades de uso de portafolios *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación* (pp. 21-38). Madrid: Narcea.
- Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding*. London, UK: The Historical Association.
- Mellado Hernández, M. E. (2007). Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente. *Educar*, 40, 69-89.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Ramírez, A., & Casillas, M. (2014). Hojas de trabajo de los saberes digitales. Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior. Recuperado en [http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas\\_saberes\\_digitales](http://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas_saberes_digitales)
- Santillán Nieto, M. (2012). La formación docente en México. México: SEP-DGESPE.
- SEP. (2012). *Programa del curso Educación histórica en diversos contextos. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: SEP-DGESPE Recuperado de

[http://www.enesonora.edu.mx/plan\\_estudios/Plan\\_2012/PLAN\\_LEP\\_2012/4/educacion\\_historica\\_en\\_diversos\\_contextos\\_lepri.pdf](http://www.enesonora.edu.mx/plan_estudios/Plan_2012/PLAN_LEP_2012/4/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepri.pdf).

Shulman, L. S. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. En N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand*. New York: Teachers College Press.

Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Proposes and possibilities. *Teachet Education Quarterly*, 25(103), 9-22.

## **LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO (ENSOG)**

**ARMIDA LILIANA PATRÓN REYES**

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

### **Planteamiento del problema**

Esta investigación propone recuperar y construir esa identidad, elaborando una propuesta de orientación o visión filosófico-pedagógica crítica que respalde a lo institucional para que sea posible resolver este desfase entre las prácticas de enseñanza de los futuros docentes y las cualidades y competencias que se le piden que posea. “Por tanto, es posible desarrollar la capacidad del sujeto para pensar la realidad (en devenir, como articulación de procesos y en una cierta direccionalidad) a partir del saber cotidiano, si a través de él se puede pensar lo pertinente de la realidad. Uno de estos medios es la educación” (Saavedra et al, 2005, p. 30)

Se parte de la construcción del objeto articulado, la configuración de la identidad a través de la formación docente, con la ayuda de cuerpos teóricos que sinteticen el conocimiento construido en el pasado (lo dado) como punto de partida (en el presente) para articularse con lo aún no devenido (el porvenir); y de lo experiencial, centrados en la identidad personal y social, en donde se analizan las percepciones sobre profesión e identidad de los futuros docentes y el modo como los conocimientos, emociones, creencias y significaciones personales e institucionales adquiridas configuran su identidad.

Dicha conformación de la identidad docente se encuentra estrechamente relacionada con las características personales propias, son éstas las que permiten ser individuo y ser parte del grupo de una profesión, y facilitan o

dificultan la forma de asumirse como docentes, pues no es solo poseer dominio del tema, la eficiente organización de la clase o el manejo del grupo, lo que hace a una persona ser un enseñante, sino también la propia historia personal que se evidencia en los rasgos de su personalidad en el ejercicio de la profesión.

La construcción del conocimiento se plantea desde la identificación en los estudiantes de aquellas percepciones, imaginarios o situaciones propias que refuerzan y muestran los rasgos que caracterizan a la personalidad docente en un proceso de construcción continuo y creciente desde su inicio y que muestran cómo la identidad docente tiene su origen en la identidad personal, su imaginario individual y social y su configuración, que lo alimenta en el proceso de formación.

Este proyecto cobra especial relevancia pues atiende al significado que el estudiante, docente en formación, le da a su propia persona; y que puede, a través de su autoimagen, atribuir significados concretos a sus acciones durante la práctica docente. Esto le permite expresar nuevas formas de pensar y sentir en sus relaciones consigo mismo y con los demás. Asimismo, este “yo” personal que inicia su formación docente con un habitus previo va enriqueciendo los esquemas que lo conforman a través de una formación, y que progresivamente definirán o no, su identidad docente. Con esto se consolida el autoconcepto del ser docente y sus manifestaciones en el contexto educativo.

Esto permitirá un acercamiento al modo como se perciben los docentes de educación secundaria en la actualidad y al bajo valor social que se le da a su trabajo, ya que la figura del profesor está devaluada en el entorno educativo mexicano. En cierta medida, esto afecta la forma cómo los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su trabajo docente, favoreciendo o deprimiendo la educación en el nivel medio.

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, institución encargada de formar docentes, tiene como principal reto, el construir en el maestro en formación, una clara identidad personal y profesional que atienda desde su

propia consolidación el reto educativo y socializante que demanda una sociedad cambiante y desequilibrada. Y que desde su interior, debe replantear su modelo educativo en la aplicación del Plan de Estudios 1999.

El mundo diseccionado por la ciencia que subyace bajo el esquema mecanicista bajo el enfoque técnico-científico que separa la realidad física de la social, no ha permitido que las áreas del conocimiento se articulen en pos de mejores estadios de desarrollo. La parcela del conocimiento sigue como lógica la especialización tecnificada, extractos de la realidad sucumben ante la explicación del mundo circundante (Morín, 2002, 20)

### **Marco teórico**

La investigación dialéctica transdisciplinaria está constituyéndose en una perspectiva de articulación de distintos aportes de paradigmas legitimados y otros aún en proceso de legitimarse; como una opción que rompa los límites de la racionalidad científica, lógica inclusiva, que revalorice los componentes subestimados. El enfoque de investigación sustenta la transformación del sujeto en conciencia, lo que implica la ruptura subalterna del sujeto, mediante la perspectiva y capacidad de pensar y reactuar frente al medio que requieran saber pensar el saber (Saavedra, 2014, 24)

Pero ¿es realmente la ciencia el epicentro del conocimiento? En palabras de Kuhn (1971) hemos sido mal conducidos por los aspectos fundamentales de la ciencia.

La ruptura epistémica constituye el primer paso para la nueva visión del conocimiento, el modo de comprender la realidad, ya no se plantea la pregunta ¿que sabemos? sino ¿cómo sabemos? El observador forma parte del conocimiento que produce por lo tanto sus descripciones están impregnadas de sus propiedades o particularidades, la nueva visión entiende al observador como descriptor del conocimiento pero también de la vida misma y su relación. Se habla de una epistemología y ética. El planteamiento cosmovisivo se transfiere al conocimiento científico y al conocimiento humano como

inseparable, ciencia y cultura como una misma, una epistemología de segundo orden (Saavedra, 2014, 32).

La formación docente es narrable es un acontecimiento que recoge experiencias tejidas desde lo profesional con una base personal, plantear a los formadores a pensar, repensar y recordar su propia historia de vida, trayectos que configuran rutas que encaminan a la profesión docente. Reconceptualizar experiencias vividas en lo educativo mediante la vinculación con la vida personal, entramado que integra la formación de la identidad en un contexto histórico social, donde es posible brindar aportes desde los relatos de formación de la identidad y de la educación de la memoria y se proponen mirar y asumir cada acontecimiento histórico desde la comprensión y la imaginación. La visión es posible desde la interiorización del autoconocimiento, como proceso de identificación de los rasgos de la personalidad, que puede ser entendida como el conjunto de patrones relativamente estables en el hacer, sentir y pensar, en comunión con el reconocimiento de la trayectoria profesional, vista en retrospectiva y en la búsqueda del sentido de sus significados.

Para algunos teóricos como Medina (2001, 19), la perspectiva histórica centrada en el autoanálisis de las experiencias formativas representativas en la línea de vida o en el diálogo biográfico aporta gran riqueza al desarrollo profesional del formador docente, significa que puede profundizar en su proceso de desarrollo: conocimiento formal y profesional más profundo, estilo de saber y aprender narrativo-interrogativo desde la propia realización profesional, concepciones, experiencias, y rasgos, que no habían sido suficientemente compartidas y valoradas, crítica profunda a nuestra propia línea profesional-existencial, aceptación y autoadaptación al modo propio de conocer, comprenderse y aceptarse creadoramente (Medina y Domínguez, 2001, 353).

Se busca la intersubjetividad que se plasma en la narración escrita sobre la formación adquirida a lo largo de la vida escolar, y se sitúa en formas de hacer y ser docente con recopilación de lo vivido y significado dentro del aula, esta perspectiva del mundo escolar, que traducen en el normalistas como rasgos

presentes o ausentes dando desarrollo a habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Esto como proceso que inicia desde su propia auto-conciencia, auto-reflexión que desencadena toma de decisión, permitiendo enriquecer su formación y su condición dialógica (Pérez, 2013, 57).

## **Metodología**

Bajo estas visiones teóricas metodológicas se eligieron a estudiantes de la especialidad en telesecundaria y matemáticas dos grupos de primer grado con sentidos y expectativas diferentes respecto la formación inicial docente, al interior de estos grupos se bifurcan procedencias, trayectorias escolares, historias de vida que tienen un encuentro y aspiraciones puestas en la formación docente por tanto, parte de un planteamiento transdisciplinar centrado en los sujetos y en las formas en que se constituyen, colectivamente, su visión del mundo y de su realidad. En nuestro caso, su perspectiva peculiar acerca de las escuelas, los procesos educativos, y la profesión docente. El punto de vista narrativo no representa construcciones teóricas preestablecidas y cerradas, sino más bien muestra un proceso en marcha, un modo de participación en la historia colectiva del conocimiento (Rivas, 2009, 12).

Se entiende que este saber no es sino una forma de narración sobre la vida, sociedad, y el mundo en general (Bruner, 1997, 21) de tal forma que el modo como los sujetos construyen sus relatos acerca de sus experiencias es un componente esencial, en el proceso de comprensión de la realidad que manifiestan (Goodson, 1996, Hargreaves, 1996a, 1996b; 28, Goodson y Hargreaves, 1994; y MacLure, 1993, 311). Los estudiantes normalistas cuentan acerca de su experiencia escolar que no solo es un conjunto de hechos o acontecimientos sino fundamentalmente son narraciones que exponen significados de un tiempo histórico, antes y durante su proceso formativo inicial, la forma como construye estos hechos permite visualizar para la transformación en condiciones para la acción futura.

Es posible afirmar que no existe eso que decimos que el sujeto vivió, sino solo la narración de lo que recuerda. Desde esta óptica, es necesario considerar

dos cuestiones que afectan de modo indefectible el proceso de construcción del conocimiento biográfico. Por un lado, el recuerdo es histórico; esto es, se construye desde el conjunto de experiencias vividas y los contextos en donde acontecieron. Por otra parte, el acto de narrar es contingente, fruto de las condiciones en las que se produce. Ambas cuestiones nos remiten a una mirada netamente constructivista y crítica. La vida no es más que la narración que hacemos de ella en unas condiciones particulares (Rivas, 2014, 22).

La narrativa permite que el estudiante normalista encapsular un entramado de nociones y posicionamientos basados en creencias, emocionalidades, e ideologías sobre la constitución docente, aquí es donde la visión interdisciplinar plantea una forma de integrar nuevas formas de observar la realidad educativa, donde el sujeto es centro de la transformación contextual. Hablamos una concientización colectiva que pone al centro la historicidad y la subjetividad al servicio de una visión de futuro, que permite a través de lo posible la lectura de la realidad educativa.

La idea de una constitución consciente sobre su formación en el estudiante normalista frente a la realidad inherente de sus prácticas docentes en la escuela secundaria, que demanda una caracterización de docente crítico-reflexivo.

### **Resultados preliminares**

Una vez analizadas algunas narrativas sobre la decisión de ser docente surgen varias categorías desde la subjetividad de los estudiantes normalistas de primer grado. Una subjetividad puesta en diversos significados con gran carga personal donde se observan aspectos emocionales, ideológicos, pero sobre todo historias de vida que se desarrollan en múltiples entornos que derivan complejidades.

La complejidad del contexto que envuelve a familias en un sinfín de problemáticas, alumnos que migran en su mayoría de diversos municipios del estado de Guanajuato, y muy pocos de la ciudad capital. Lo que conlleva un impacto en los estilos de vida de los normalistas, donde la separación de un

núcleo familiar para movilizarse a una ciudad diferente a su lugar de origen. Una sacudida a la adolescencia tardía frente a su nueva concepción de estudiante, nuevas rutinas de vida se instalan durante cuatro años de estancia en la Escuela Normal.

Se extrae del recuerdo aquellas experiencias significantes traducidas hoy con ópticas envueltas de emocionalidad y posibilidades de lo deseado, lo que pudo ser, donde lo circunstancial se convierte en la única forma de justificar lo no logrado.

**Tabla 1**

*Macro categorías*

CATEGORÍAS	SUBJETIVIDAD	HISTORICIDAD
Influencia recibida	-Familia -Docentes -Docentes ejemplares -Amigos conocidos docentes	-Un entorno de familia docente. -Docentes que aconsejan la docencia. -Docentes como modelo profesional.
Idea vocacional	-Gusto por la atención del otro -Experiencias previas -Habilidades para comunicar	-Actitud para servir y brindarse al otro. -IncurSIONa en acciones relacionadas con la docencia. -Cualidades interpersonales para comunicar.
Necesidad laboral	-Búsqueda laboral -Economía de carrera -Carrera trunca	-Oportunidades para inserción laboral. -Situación económica difícil. -Trayectos académicos sin terminar.

Existen tres categorías que emergen de estas historias de vida narradas por estudiantes normalistas, una referida a la *influencia recibida* que se caracteriza

por una familia que predispone para la profesión docente, una especie de tradición familiar que se conserva de forma generacional, aquí los padres son docentes que han alcanzado posicionamientos hegemónicos en el sistema educativo estatal y que desean que sus hijos transiten de forma profesional por las mismas rutas laborales; no importando los designios de los hijos existe un convencimiento desde la edades tempranas para tomar la decisión de estudiar en una Escuela Normal.

Una segunda categoría *Idea vocacional* que transita entre una gradualidad de fuerte a débil, estudiantes que encontraron el gusto por la docencia en experiencias previas, o que cuentan con cualidades interpersonales para la comunicación o el liderazgo, otros que se instalan en un deber ser con actitud de servir al otro, algunos no tienen consciencia de lo que significa ser docente, sin embargo, consideran que es aquí donde pueden desarrollar sus potencialidades.

Una tercera categoría referida a *Necesidad laboral* aglutina a estudiantes que tienen una visión sobre la carrera como salvaguarda para un empleo seguro, buscan la colocación e inserción laboral en plazas docentes, algunos llegan con compromisos familiares, o grandes necesidades económicas. Existe un aspecto en la toma de decisión que cruza como línea vertical en todas las categorías antes mencionadas y se refiere a la inversión económica en la carrera, declarando que es una profesionalización sumamente económica frente a otras carreras universitarias.

## **Conclusiones**

Estas categorías configuran un entramado frente a las experiencias escolares recibidas durante su vida, y las formas de percibir el mundo educativo, formándose un epicentro de construcción junto con lo personal su idea preconcebida, y lo profesional su práctica docente, de lo que será su identidad docente.

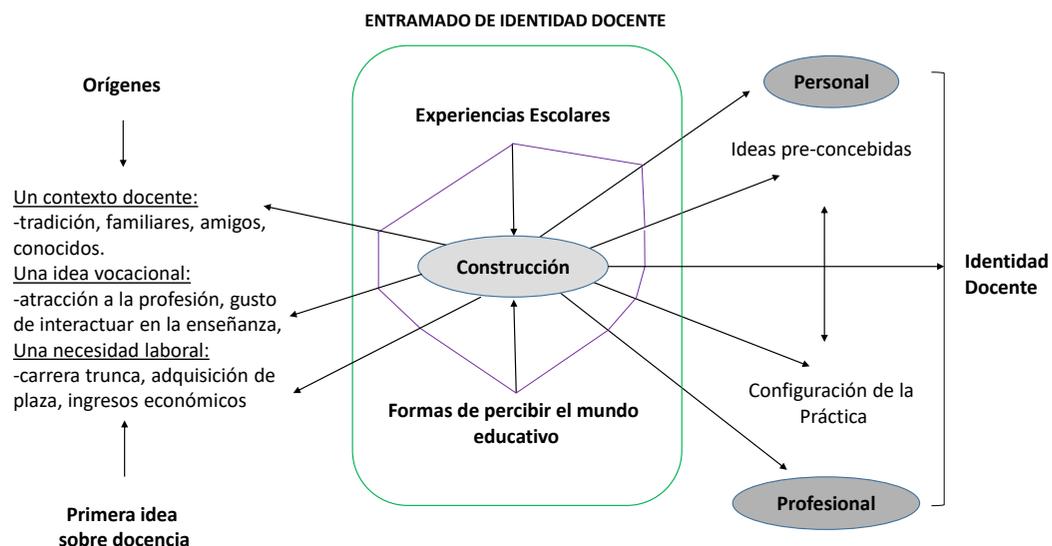
Situados en el paradigma de la complejidad obliga a la organización del conocimiento científico desde la transdisciplinariedad, que persigue como

objetivo de acuerdo a Morín (2001, 12) no un sector o parcela sino un sistema complejo que forma un todo organizador que opera estableciendo conjuntos constituidos a partir de interacciones, retroacciones, e interretroacciones y constituyen complejos que se organizan de por sí.

En este sentido, puede rastrearse que la configuración de la identidad docente de los estudiantes normalistas se constituye en momentos históricos, e influencias de contextos e historias de vida que construyen la personalidad y determina lo profesional; la práctica docente se convierte en el receptáculo de todas estas intersecciones entorno al estudiante normalista.

### Imagen 1

#### *Intersecciones de la Identidad Docente*



En esta indagación sobre la identidad docente del estudiante normalista la transdisciplinariedad puede entenderse con todos aquellos elementos que se sitúan entre diversas disciplinas (interdisciplinariedad), a través de las disciplinas (pluridisciplinariedad) y más allá de las disciplinas

(transdisciplinariedad) con el objetivo de una mejor comprensión del mundo educativo a partir de la unidad del conocimiento, unidad que no opera por reducción, como en la ciencia positiva, integrando mayor diversidad y pluralidad a las propiedades emergentes de la realidad que vive el sujeto a formar como docente de secundaria.

## **Referencias**

- Goodson, I. F. (1996), *Representing Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F.; & Hargreaves, A. (eds.) (1996), *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1996). A vueltas con la voz. *Kikiriki*. 42/43: 28-34.
- MacLure, Maggie (1993). "Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives". *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322.
- Medina Antonio y Domínguez M. C. (2001). Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. *Enseñanza*, 19, 353-383.
- Morín (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buena Visión. Buenos Aires.
- Morín (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso, en Goodson, I. F. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 149-205.
- Kuhn, T.S: (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México. Pp 51-60.

- Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 57-72.
- Saavedra et al (2005). Los problemas de la Formación: marco epistémico en Zemelman et al (2005) Discurso Pedagógico. Horizonte Epistémico de la Formación Docente. México: Pax México.
- Saavedra, Manuel (2014) Formación docente eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria: México: Editorial PAX.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*.

# **LA IMPORTANCIA DE COMPONENTES ESTRATÉGICOS EN NIVEL MEDIO SUPERIOR**

JUAN ÁNGEL MALDONADO FLORES  
ROGELIO CASTILLO WALLE  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

## **Introducción**

La organización tiene su origen en el inicio de las relaciones del hombre con el hombre y el hombre con la naturaleza, en la actualidad suceden una serie de transformaciones en las organizaciones con diversas posibilidades de interpretación, en este trabajo se señala como inicio de la organización los modos de producción: primitivo, esclavista, feudal, capitalista, comunista y asiático, continuando con la evolución de la organización en el mercado donde impone a la empresa requerimiento de desarrollo organizacional para trascender y permanecer en la intensa competencia utilizando componentes estratégicos.

¿Dónde se originan los componentes estratégicos? González (2004) menciona que en 1946 las ciencias de la conducta y de la administración, desarrollaron enfoques sociotécnicos y socioanalíticos que interactuaron con la psicología social, la psicología clínica, terapia familiar, terapia de grupo, administración de recursos humanos, comportamiento organizacional entre otras, sentaron las bases para el desarrollo organizacional, al que en 1974 se incorpora el factor

humano para el mejoramiento de la organización, como un proceso constante con soluciones en donde todos ganan.

Empieza a construirse la idea de Desarrollo Organizacional (DO) con la figura de “grupo de desarrollo” la designación permitía distinguirlo de programas complementarios de desarrollo gerencial.

Posteriormente señalan Beckhard R. y Harris R. (1973) que una segunda etapa de la generación del DO incluye aspectos como: el interés en la transformación organizacional, la cultura de la organización, el aprendizaje organizacional, los equipos y sus diversas configuraciones, continuando con la importancia del factor humano en los procesos y la cultura, además se fomenta la organización entre los líderes, los administradores de la cultura y los procesos, en el aspecto humano y social de la organización en que intervienen aspectos tecnológicos y estructurales.

Esta época es importante porque se asumen en la organización la solución de problemas y toma de decisiones, asuntos que se coordinan en todos los niveles de la organización, considerando al sistema total, social y complejo, los roles se modifican, en funciones de facilitadores, colaboradores, co-aprendices estrechamente relacionado con el sistema de demanda, el objetivo fundamental es lograr que el “sistema demanda” aprenda a resolver sus propios problemas en colaboración y en cooperación el mejoramiento de la organización para que todos salgan ganadores. González (2004) afirma que valores humanistas reciben un gran impulso rescatando al individuo, partiendo de la premisa de que las personas son buenas.

Es en la década de los setentas en México se adoptan conceptos de la nueva forma de organización, en contraposición a la organización burocrática, donde la tecnología juega un papel para mejorar la productividad de los trabajadores en la estructura organizacional. En ese tenor la década de los ochenta se empieza a mencionar que para lograr el DO se requieren de conjuntar conocimientos, habilidades y experiencias para optimizar esfuerzo y asegurar el éxito. El cambio en las organizaciones predomina en la década de los noventa, orientado al manejo de la calidad total, fundamentada en principios

como nuevos valores, nuevas actitudes, creencias y conductas de los individuos que forman parte de la organización, mediante estrategias de intervención a corto y mediano plazo.

Fernández, Ramírez y Hernández (2012) identifican ciertos tipos de intervención enfocadas en lo sujetos como: Mejorar la efectividad de los individuos; Mejorar la efectividad de diadas y triadas; Mejorar la efectividad de equipos y grupos; Mejorar las relaciones de intergrupo y una para mejorar la efectividad de la organización total. Garbanzo-Vargas (2016) señala que la educación debe considerar en una intervención aspectos como: La Competitividad, ambiente permanente de cambio, visión holística, visión a futuro, trabajo en equipo, relaciones humanas satisfactorias, alto nivel de compromiso y responsabilidad y gestión del conocimiento.

Con respecto al factor humano Ojeda (2013) señala que se trasladó a la organizaciones educativas en la teoría del capital humano de Schultz, abonando a un camino sinuoso de los procesos organizativos de las instituciones y organizaciones privadas que a diferencia de las públicas, han logran vencer el riesgo que enfrenta al momento de ir en la búsqueda de un beneficio del cambio rápido, implementan estrategias de moda y no aquellas que realmente necesitan.

De acuerdo con González (2004) las causas son de diversa índole, una de ellas es la ausencia de sensibilidad en los líderes a la necesidad de un cambio de estrategia gerencial, a la necesidad de hacer el clima organizacional más consistente con las necesidades individuales y las necesidades cambiantes del ambiente, aun cambio cultural de normas, a un cambio de estructura y de roles, a la mejorar de la colaboración intergrupala, a abrir sistemas de comunicación, a realizar una mejor planeación, a acoplarse a los problemas de fusiones, a cambio en la motivación de la fuerza de trabajo o de adaptación a un nuevo ambiente en general.

En las necesidades señaladas se genera una gran cantidad de problemas en la organización, sin embargo la ausencia de líderes formados no solo para

encarar los problemas, sino para identificar el origen y darle seguimiento, es un factor que afecta la calidad de la educación.

Entonces ¿Los académicos no resuelven los problemas de una institución? La respuesta es, si, lo hacen, lo intentan al menos, pero se complica al momento de tomar la decisión de hacerlo correctamente o atender lo correcto, por ejemplo en México durante varias décadas el gran problema ha sido atender la demanda de educación, por lo tanto se realizan esfuerzos para atenderla desde el enfoque estratégico, sin embargo insumos como: el tiempo, los recursos humanos, los recursos materiales y el presupuesto solo alcanza para atender problemas relacionados con la cobertura, por lo tanto procede atender el requerimiento desde un enfoque burocrático o sea desde la oficina y el escritorio, no del contacto con la realidad que en el mejor de los casos impiden verla, aspectos como: las normas de trabajo, la jerarquía, la formalidad, la división del trabajo, la meritocracia, la administración, la profesionalización para la previsión del funcionamiento, lo cual no es malo, si solamente representara un aspecto de la organización.

Lo anterior de acuerdo con Bustamante (2009) se debe a que el enfoque burocrático descansa en directores, mientras que el enfoque estratégico descansa en líderes, por lo tanto, la manera en que se resuelva una demanda que se encuentra en una planeación a largo plazo y esta causa un caos en la organización, los directores intentan eliminarlo detrás de un orden burocratizado que al no hacerse transparente, el caos se impone en un aparente orden informal paralelo.

Puede parecer absurdo a los conservadores de la educación pública, sin embargo de acuerdo con Pulido (2008) el análisis desde la planeación estratégica puede plantearse bien sea encontrando los bienes o servicios sustitutos o los atributos que pretenden serlo, dentro de los cuales se podrían observar las siguientes tendencias: Mejorar costos, mejorar desempeño, mejorar precio mejorar rendimiento, mejorar calidad, declarar obsolescencia generar diversos tipos de innovaciones.

Por ejemplo mencionan Rodríguez y Suarez (2003) que la eficiencia productiva de los burócratas, supera costos superiores a los mínimos, es decir, al convertirse en ineficientes bajo el supuesto de que los burócratas tienen cierta capacidad para distorsionar o esconder información al financiador acerca de la función de costos mínimos.

Aunado a lo anterior Bustamante (2009) manifiesta que en este contexto se desarrollan prácticas en la organización que incrementa costos como: Las compensaciones y puestos laborales o económicas se asignan por compromisos con líderes sindicales, los favoritismos en los procesos de selección del personal donde no se toma en cuenta el mérito real de los candidatos sino en base a las luchas internas o la endogamia y su anquilosamiento, desconectado de las necesidades reales.

Son prácticas que no favorecen el trabajo en equipo, el compromiso con la organización, la calidad en el servicio, menos aun el desarrollo humano personal y profesional, la innovación, la creatividad, la comunicación y el liderazgo, por el contrario, como afirma Oszlak (2000) se desarrolla una cultura propia, sobre cómo debe comportarse el funcionario público y se determina la legitimidad de su rol, donde germina el nepotismo, la venalidad, el ausentismo, lo acomodaticio, el reciclaje de lealtades entre otras.

La Organización de las Naciones Unidas (2017) impulsa a las instituciones de educación a garantizar la educación al servicio de la mejora de la salud y el bienestar, la contribución a los objetivos de desarrollo sostenible, razón por la cual las herramientas de gestión y desarrollo organizacional se han convertido en instrumentos para la mejora, la planeación estratégica por medio de sus componentes está presente al menos en los planes de desarrollo institucionales.

Tal es el caso de la Reforma Integral de Bachillerato que considera dentro del proceso de planeación de las escuelas preparatorias, componentes estratégicos como la Misión que juega un papel preponderante debido a que marca la situación deseada que la escuela aspira alcanzar, una de estas

aspiraciones es la acreditación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) por deriva en prestigio de la institución.

### **Método**

Se realizó un estudio exploratorio partiendo del supuesto de que si cada escuela preparatoria tiene claro los componentes estratégicos tiene mayores posibilidades de prepararse para acceder a la autoevaluación conforme al Sistema de Indicadores del SNB.

En este estudio participaron 58 directores de escuelas preparatorias incorporadas y 3 dependientes de la UAT.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo a través de una fuente, la entrevista no estructurada, se determinó hacer referencia a componentes ¿Cuál es la misión? ¿Cuál es la Visión? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Cuáles son los valores? de la institución.

Los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron luego de analizar cualitativamente las respuestas recabadas, a partir del análisis surgieron de los tipos de componentes en cantidad, con las cuales también se podía identificar cantidad de escuelas que se encuentran en una u otra tipología.

### **Tabla 1**

*Concentrado de inconsistencia. Preparatorias incorporadas y dependientes (Ver anexo 1)*

Estado	Total	61
Ninguno=N	25	
Todos=T	13	
Misión y visión=MV	16	
Tienen todo menos valores= T-V	1	
Tienen todos menos objetivos=T-O	6	

*Fuente: Propia*

Los resultados revelaron que existen instituciones que no cuentan con ningún componente, así mismo el resto se divide entre aquellas que cuentan con todos los componentes, las que cuenta únicamente con visión y misión, las que cuentan con todo menos valores y aquellas que cuentan con todo menos objetivos.

Dentro de las 13 escuelas que cuenta con los elementos indagados, actualmente se encuentra un plantel de los incorporados a la UAT certificado por el Sistema Nacional de Bachillerato, así como tres planteles dependientes de la UAT se encuentran en proceso de certificación.

De acuerdo con Bustamante (2009) una institución con misión y visión debidamente establecida, puede contribuir a la dirección adecuada para generar una cultura que a la sociedad le permite crear expectativas de desarrollo vinculadas a la institución, debido que la planeación estratégica está ligada estrechamente a la gestión.

El Acuerdo Num.442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en el apartado III, señala mecanismos de gestión que no son posibles de llevar a cabo si no se cuenta con una planeación estratégica como: La base de las acciones para la formación y actualización de los docentes; la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; la definición de estándares aplicables a las instalaciones y al equipamiento; la profesionalización de la gestión escolar; la flexibilización de la gestión escolar y la evaluación de la mejora continua.

El apartado IV contempla la certificación complementaria por parte del Sistema Nacional de Bachillerato que emiten a las instituciones. Este proceso evidencia la identidad compartida del bachillerato y constata que se han llevado a cabo los procesos de niveles de concreción curricular, nivel interinstitucional y nivel institucional de reforma de manera exitosa.

### **Propuesta de acciones de la intervención**

A las 61 escuelas participantes se propone aplicar una encuesta cualitativa, al respecto cabe hacer una aclaración, existe la idea de que la encuesta solo se

utiliza en investigaciones cuantitativas cuando “la palabra encuesta solo cubre los estudios cuantitativos que tengan como objetivo primordial describir distribuciones numéricas de las variables en la población” (Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. 2004;p.43), “por lo tanto el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada” (Jansen 2012; p.43).

Digamos que la unidad se ubica en el Estado de Tamaulipas, se compone de 123 de bachilleratos privados y 77 públicos (COBAT 2017), se toman como población los privados, ya que las preparatorias incorporadas a la UAT son privadas.

La muestra por elección directa por así convenir a los intereses de la investigación, total a entrevistar corresponde a 61 preparatorias, de las cuales 3 escuelas preparatorias son dependientes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas: la Preparatoria Mante, Prepa Valle Hermoso y la Prepa 3 de Cd. Victoria y 58 Escuelas Preparatorias incorporadas a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Para ellos se requiere lo siguiente:

- a) Elegir el periodo y solicitar a la autoridad correspondiente.
- b) Esperar la respuesta vía electrónica del director.
- c) Solicitar la fuente documental por escrito que se compone de la misión, la visión, los valores y los objetivos estratégico institucionales.
- d) Formar el equipo de expertos que llevará a cabo la verificación y clasificación de fuentes documentales.
- e) Llevar a cabo el análisis de la misión, visión, objetivos y valores.
- f) Entregar el informe del estado que guardan las misiones y el resto de los componentes estratégicos institucionales.

g) Presentar el informe de forma individual de los componentes modificados en cada una de las escuelas preparatorias.

h) Solicitar a los directores que elaboren el documento ejecutivo de planeación estratégica donde incorporan los nuevos componentes y lo incorporen al Plan de Desarrollo Institucional.

i) Diseñar la Estrategia de comunicación del cambio.

A manera de conclusión, si bien existen otras formas para identificar y analizar necesidades de la organización para estructurar componentes estratégicos, lo cierto es que las necesidades cambian, en todo caso lo conveniente es utilizar técnicas que favorezcan la búsqueda de necesidades al más largo plazo posible.

## **Referencias**

Beckhard R. y Harris R. (1973) *Desarrollo Organizacional*, E.U.A. Fondo Educativo Interamericano.

Bustamante, U. (1991). *Los conceptos de: misión, visión y propósito estratégico*. 12/03/2017, de Universidad de Deusto, España Sitio web: [http://www.cegis.utalca.cl/doc/miguel\\_bustamante/direccion\\_sistemas\\_salud\\_talca/6%20Mision\\_Vision\\_Proposito\\_Estrategico.pdf](http://www.cegis.utalca.cl/doc/miguel_bustamante/direccion_sistemas_salud_talca/6%20Mision_Vision_Proposito_Estrategico.pdf)

Garbanzo-Vargas. (Enero-Junio 2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, Vol.40, pp. 67-87.

González, L. A. L. (2004). *Intervención de desarrollo organizacional en una empresa de artículos de hierro*. Tesis de Maestría sin publicar, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey N.L.

- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. 2da. Ed. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Ojeda Ramírez, M. M. (enero-junio, 2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 16. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num16/critica/ojeda-planificacionestrategica.html>
- Oszlak, O. (2000) El mito del Estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina. V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo, Rep. Dominicana, 24 - 27 Oct. 2000
- Pulido, R. (2008) Estrategia y Modelos Estratégicos: Aproximación desde la teoría. Obtenida el 20/11/2017, de <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/sotavento/article/viewFile/1611/1450>
- Ramírez, P., Hernández, E. (julio-diciembre, 2012). ¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo. *Sinéctica*, 39. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_03](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_03)
- Rodríguez-Álvarez y Suárez-Pandiello (2003) Organizaciones burocráticas e ineficiencia X: Una revisión de modelos. *Hacienda Pública Española 1 Revista de Economía Pública*, 164-(1), 83-107.

### **Documentos oficiales**

- Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario oficial de la Republica de México. Viernes 26 de septiembre de 2008.

*La importancia de componentes estratégicos en nivel  
medio superior*

Organización de las Naciones Unidas (2017) *Proyecto de estrategia de la UNESCO sobre, la educación para la salud y el bienestar: contribución a los objetivos de desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

# **FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN, DESDE LOS SIGNIFICADOS DE ESTUDIANTES DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN**

**RUTH CATALINA PERALES PONCE**

Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, SEJ

## **Introducción**

La formación de investigadores educativos en México ha estado ligada a los programas de posgrados, sin embargo, la gran diversidad de programas y oferta derivado de las políticas educativas en la década de los noventa y con las últimas modificados a partir de la reforma educativa de 2013, la formación en este nivel educativo se encuentra en discusión.

Esta investigación pretende aportar conocimiento, sobre la forma que, en un programa de posgrado educativo, se forma para la investigación y cuál es la cultura que se devela de este proceso formativo caracterizado por un diseño curricular en donde la investigación tiene un papel preponderante.

Se elige como estudió un programa de posgrado educativo, con tradición en la formación de profesionales de la educación en Jalisco, que se define asimismo como profesionalizante. Se presentan los resultados derivados de los significados que los estudiantes develan sobre lo que representa la formación para la investigación en dicho programa.

## **Desarrollo**

El estudio es una investigación de corte cualitativa y fenomenológica. En una primera fase descriptiva y posterior interpretativa, que pretende responder a la pregunta ¿Cómo la cultura de formación para la investigación en un programa de posgrado en educación en Jalisco determina un tipo de investigador y de producción de conocimiento educativo? Desde una perspectiva de la cultura en términos de Pérez Gómez (2000) y a partir del análisis de los significados (Bruner, 1997) que se develan de la cultura para la formación en el programa desde diferentes actores.

El programa es la maestría en ciencias de la educación con una trayectoria en la formación de profesionales de la educación en la entidad. Es el primer programa bajo este nombre en el estado y su proyecto de formación para la investigación, por un lado, pretende formar en el desarrollo de habilidades para la investigación y desde ahí hacer propuestas para la mejora de la educación, sin embargo, no se considera que forman investigadores, pues se asume como profesionalizante. El programa curricular se integra por un eje de investigación que comprende seis asignaturas que se cursan durante los dos años del programa y durante el cual, los estudiantes desarrollan una investigación y se espera concluya con una tesis para la obtención del grado.

La investigación tiene como uno de sus supuestos fundamentales, que la formación en el posgrado constituye un elemento más de la cultura, entendida de acuerdo con Pérez Gómez como:

el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez, 2000: 16).

La cultura así entendida es una construcción social y como tal dinámica, y se expresa “en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodea la vida individual y colectiva de la comunidad” (Pérez, 2000:17). El autor sostiene que

en la institución converge un cruce de culturas definidas en las interacciones de los sujetos. Así la cultura experiencial, académica, institucional, crítica y social, se reproducen y sostienen en las instituciones por los intercambios y mediados que cada una representan en la cultura que se expresa y recupera a través del lenguaje. Son de acuerdo con Bruner (1997) sistemas simbólicos que son utilizados para construir significados que prevalecen en la cultura. Ya que “Aunque los significados están en la mente, tiene sus orígenes y su significado en la cultura (Bruner, 1997:21)

El método es descriptivo o fenomenológico porque

presta atención al modo en que las cosas aparecen, las cosas hablan por sí mismas, y es hermenéutica interpretativa- que afirma que todo fenómeno es interpretado. Los hechos de la experiencia vivida son experimentados de forma significativa y expresados e interpretados a través del lenguaje. (Van Manem, 2003:196)

La cultura de formación para la investigación desde los significados de los estudiantes del programa de maestría se construye con el estudio en las generaciones de los ciclos escolares 2013-2015 y 2014-2016. Se realizan dos tipos de entrevistas, las grupales, se opta por el grupo de discusión (Ibáñez, 2003), como la fase inicial de entrada al campo y las segundas son de tipo semiestructurada, se eligen en virtud de que tienen por “propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011:30). Las preguntas giran en torno al proceso formativo vivido y se devela a partir de ellas los significados compartidos con relación a la formación para la investigación.

Para el análisis de las entrevistas, se realiza la segmentación por temas (Van Manen, 2003) se construyen las siguientes categorías: Formación para la investigación y habilidades para la investigación.

En este documento se describe el análisis relativo a las diez entrevistas realizadas a estudiantes, quienes pertenecen a las cuatro opciones terminales

que ofrece el programa: cuatro de sociología de la educación, tres de pedagogía, dos de psicología de la educación y uno de planeación educativa.

Los estudiantes entrevistados son dos hombres y ocho mujeres, nueve de sexto cuatrimestre y una del tercer cuatrimestre. Su formación disciplinar es diversa: cinco son del área de educación, y los otros se ubican en biología, geografía, historia, ingeniería y administración respectivamente. Nueve concretaron sus estudios de licenciatura en programas presenciales y en la modalidad virtual. La formación de la licenciatura en ocho de ellos se forja en instituciones de educación públicas y dos en particulares.

En su mayoría se dedican a la docencia en distintos niveles educativos. El tiempo de ejercicio profesional en la docencia oscila entre los tres hasta los trece años ininterrumpidos. Cuatro de ellos cuenta con cierta experiencia previa en investigación, con diferentes niveles de actividades ya sea como asistentes de investigador, cuya actividad principal es la búsqueda de información, en otro caso ya con trabajos e investigaciones publicadas y en otro más quien asesoran investigaciones a nivel licenciatura. Son finalmente, profesionales de la educación, inmersos en un programa de posgrado que les demanda como principal objetivo el realizar investigación y de la cual a delante se describe tienen significados compartidos desde este proceso formativo.

Los significados develados a partir de las entrevistas de los estudiantes respecto a que es formarse para la investigación, se integran tres subcategorías, la primera corresponde a cómo comprenden a la investigación y la segunda a las habilidades que refieren implica el proceso de la investigación y la tercera el proyecto de investigación.

La investigación como proceso. La mayoría de los estudiantes comparte el significado que la investigación es un proceso que presenta las siguientes características. En primer lugar, identifican la necesidad de observar una problemática y realizar cuestionamientos a la misma tales como: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué? (E6E2), que implica “el formularse un problema, definir una laguna de conocimiento, o sea qué deseo investigar” (E6E6). Y es precisamente la definición de la problemática el inicio

del desarrollo de la investigación, a partir de la observación como el elemento nodal de la misma y lo demás procedimental, dejando en segundo plano precisamente la propia metodología de la investigación.

En segundo lugar, este proceso tiene de acuerdo con los estudiantes diversas características como son la utilización de un lenguaje específico. El cual asocian a que el programa está centrado en el aprendizaje de aspectos teóricos, siendo lo teórico la tercera característica del proceso de formación. Lo teórico como “algo dado”, que debe asumirse y en todo caso aplicar en pasos para su mayor comprensión, o bien por otra parte que fundamenta posturas y a partir de ellas se avanza en la investigación.

Es que siempre nos han dicho que debes buscar un teórico que diga, que defienda tu postura por decirlo así, entonces yo en las materias buscaba quien de los autores me decía algo de lo que yo intentaba decir (E6E5)

Pero esta formación teórica, al parecer no logra comprenderse a cabalidad, ya que los estudiantes refieren esta no se concreta a través de una experiencia práctica “si entiendo, la parte teórica, pero en el aire, o sea si nos dieron lo teórico, pero no lo aterriza todavía “a ver”, a comprenderlo y a ponerlo en práctica (E6E6).

Los estudiantes comparten que la formación para la investigación involucra elementos teóricos, que como se ha referido son proporcionados en el proceso de formación, pero también logran identificar se requiere vincularlos con información empírica, aunque dicha vinculación y comprensión no logre concretarse.

Por otro lado, los mismos estudiantes aun cuando reconocen la intencionalidad del programa de formarlos para la investigación, no tienen la confianza respecto a la solidez de su formación, ya que la misma les aporta conocimientos básicos que consideran aún insuficientes para poder desarrollar investigaciones “como investigadora en la práctica siento que estoy en pañales o apenas voy a nacer, *pero ya en cuestiones teóricas si le entiendo y le terminé de entender hasta el tercer semestre, cuarto semestre porque el primer año si*

veíamos, pero no lograba hacer mis esquemas estructurarlos para lograr comprenderlo (E6E6). Esta falta de seguridad se puede relacionar inicialmente con el planteamiento de la orientación del programa de la maestría ya que por un lado se declara como profesionalizante, no obstante, tiene una gran carga en investigación que como ha sido manifestada por los estudiantes, es eminentemente teórica y se carece de práctica de esta.

**Habilidades para la investigación.** En primer lugar, el desarrollo de la habilidad para plantearse preguntas ha favorecido el ser más reflexivos y críticos, coinciden la mayoría de los estudiantes.

Ahora ya con la Maestría digo “bueno, quién es, de qué corriente viene”, o sea como que tengo un poco más de estructura como para poder emitir una crítica, aunque no sepa mucho, pero digo ya lo cuestiono antes no lo cuestionaba (E4E1)

Por otra parte, reconocen la habilidad de observar como necesaria para el proceso investigativo, sea desarrollada o no por los mismos estudiantes. Así como la búsqueda de información a partir de la cuál fue posible acercarse a un conocimiento especializado, conocimiento de autores. De igual forman reconocen haber desarrollado habilidades para “manejo de las TIC’s (E6E4), o bien “Aprendí la habilidad de la lectura rápida (E6E6). Por otra parte, algunos de los estudiantes manifiestan haber desarrollo instrumentos para la recuperación de datos en su investigación, no obstante, este avance, no logran la concreción a través del análisis o la interpretación de estos.

Otra de las habilidades consideradas por los estudiantes, se encuentran las producciones de la investigación, ya que consideran formarse para la investigación se caracteriza por la realización de actividades o productos académicos, principalmente los ensayos, a través de los cuales, refieren se va concretando su proceso de investigación, aunque en otros casos esto no se logra.

Nos dejaban mucho el estado del conocimiento, a revisar otras tesis, por ejemplo, en tercer, en primer año, sobre todo en el tercer semestre,

cuatrimestre, fue revisa otras tesis para ver como planteaban el problema por ejemplo una vez el maestro “a ver analicen párrafo por párrafo, dónde está el problema, en qué momento la persona aterriza el problema”, eso es a lo que nos dedicamos y si me sirvió (E6E5)

También es claro para los estudiantes que el producto final de su formación será la tesis de grado, no obstante, se refieren a ella a partir de los elementos, temas o apartados que han aprendido se integra. Las habilidades para la investigación referidas por los estudiantes como se ha observado se concentran en el desarrollo de actividades de índole instrumental que les permiten cumplir con los requerimientos académicos, y que de acuerdo con Moreno (2002) posibilitan al ser humano múltiples aprendizajes, y tienen especial importancia en la formación para la investigación.

Proyecto de investigación. En donde los estudiantes concretan los saberes de su proceso de formación y que fueron recuperados de los carteles que elaboran sobre su investigación en el tercer cuatrimestre y de las ponencias de los estudiantes de sexto cuatrimestre que es el avance final de su investigación.

Los carteles se fotografiaron y se transcribieron sus contenidos, integrando para el análisis el total de los 26 presentados, así como 27 ponencias. La información tanto de los carteles como de las ponencias se integraron en una base de datos en *excel*, a partir de los elementos de organización de estos: Título, Problematización, Hipótesis, Supuesto, Preguntas de investigación, Objetivos, Abordaje metodológico, Abordaje teórico, Estado de Conocimiento, Referencias bibliográficas, los cuales fueron tomados de la estructura misma de los trabajos, elementos que también dan cuenta de la forma de organización del conocimiento que se espera en el programa.

El análisis de la producción se realiza en dos momentos, el primero de ellos corresponde a una caracterización general sobre las investigaciones, la segunda intenta develar los significados que tienen sobre la investigación

misma. Los proyectos comprenden desde el nivel de educación preescolar hasta posgrado con un total de 76, de éstos 28 corresponden a educación secundaria, 18 a educación primaria, nueve de educación preescolar, seis de bachillerato y licenciatura, dos en posgrado y en hospitales, y con un trabajo de cada uno de ellos en educación superior tecnológica, formación para el trabajo, formación de docentes y un programa del Sistema de Desarrollo Integral de la familia, el otro no precisa.

Los estudiantes describen en sus trabajos una situación problemática o problematización ya que se refiere de ambas maneras, y la caracterizan por los siguientes elementos: precisar un contexto, referir o enunciar problemas, establecer en un primer momento una relación causa-efecto y posteriormente establecer relaciones entre problemas para concluir con la formulación de una o varias preguntas de investigación. En la mayoría de los trabajos se desarrollan prácticamente todos los elementos, aunque con diferentes niveles de profundidad y reflexión; sin embargo, en diez trabajos no se precisa el contexto donde se realizará la investigación. Y, por otro lado, en tres proyectos se desarrolla una situación problemática, pero no se llega a definir la pregunta de investigación.

Las preguntas de investigación construidas por los estudiantes también dan cuenta de lo que pretenden conocer y aquí la tendencia es que 32 de los trabajos buscan comprobar supuestos, en tanto que 42 de ellos buscan descubrir nuevos supuestos del objeto de estudio y en dos de ellos no es claro el objetivo de este.

La teoría en la que se fundamenta la investigación en la exposición de los proyectos se presenta en 63 de los 76 trabajos analizados. Sin embargo, es en las 52 ponencias donde es posible encontrar y observar tres niveles de uso de la misma, el primero donde sólo se hace la referencia exclusiva al nombre del autor y de su teoría, encontrándose en cinco ponencias, el segundo más desarrollado en donde es posible observar un mayor nivel de acercamiento a las teorías, ubicándose 20 trabajos, el tercero corresponde a breves descripciones centradas en el uso conceptual de las teorías, con 21 textos, y de los seis proyectos restantes, uno de ellos el fundamento teórico se ubica en

documentos programáticos y normativos de educación y en cinco de los trabajos este apartado no está desarrollado

## **Conclusiones**

A partir de lo antes expuesto, es posible realizar algunas afirmaciones iniciales respecto a los significados compartidos por los estudiantes con relación a la formación, misma que consideran como teórica por el aprendizaje de teorías y métodos de hacer investigación que les permiten sustentar, fundamentar su quehacer docente, o bien, considerarse como más reflexivos, críticos, sin embargo, esta formación teórica parece ser insuficiente ya que los estudiantes se manifiestan inseguros de su propia formación.

Hacer investigación constituye un proceso y se integra “por partes”, de ahí que sea una concepción de un proceso lineal, continuo y que se concentra en lo teórico, sin vincular con la práctica de investigación. En donde “lo teórico” se significa como algo dado, pre construido y que no se cuestiona, y por otro lado no se logra aplicar.

Los significados de los estudiantes en cuanto es formarse para la investigación, caracterizada por una información teórica para la realización de la investigación, misma que no se lleva a la práctica y que, por tanto, se presume no se logra la culminación del trabajo de tesis como se contempla en el programa de estudios

La producción escrita devela tendencias sobre la investigación que se privilegia o fomenta en el programa, encontrándose que esta favorece las investigaciones sobre la educación y no así la investigación de la propia práctica educativa, condición que parece una contradicción con el propósito de formación que es la mejora de la práctica profesional.

## **Referencias**

Bruner, J (1998) Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva, Psicología y Educación, Alianza Editorial

Ibañez, J. (2003) Más allá de la sociología: El grupo de discusión. Técnica y crítica, Siglo XXI, Madrid.

Kvale, S. (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa, Morata, Madrid

Moreno, M.G. (2002) Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades, México, Universidad de Guadalajara

Pérez, A. (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal, España, Morata

Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad, España, Idea Books.

*TECNOLOGÍAS PARA LA  
EDUCACIÓN*



# **ESTUDIO DEL USO DEL VIDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN INGLÉS**

**JULIETA MORALES LÓPEZ  
LILIANA SUÁREZ TÉLLEZ**  
Instituto Politécnico Nacional

## **Introducción**

Aprender inglés hoy en día es una necesidad. Los retos del profesor de inglés son diversos, por ejemplo adaptarse a las nuevas reformas educativas y a los nuevos programas de las asignaturas, estar capacitados para llevar a cabo estos cambios en nuestro salón de clases, adquirir las capacidades para aprovechar los recursos de la información y nuevas tecnologías y asegurar el dominio de la materia. Actualmente existe una amplia literatura sobre el aprendizaje del inglés pero es un reto el que el profesor la incorpore para innovar en su práctica docente. En nuestra investigación exploramos la apreciación del profesor de inglés ante la incorporación de actividades de aprendizaje innovadoras.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la comprensión auditiva es una habilidad lingüística poco estudiada, Córdoba, Coto y Ramírez (2005) documentaron que hasta ese año la destreza auditiva no era considerada separada e independiente. Lograr la comprensión auditiva implica varias condiciones, por ejemplo Cruz y Tápanes (s.f) afirman que la habilidad de comprensión auditiva implica para el oyente: comprender el mensaje global, así como determinadas ideas de lo que se habla; distinguir sonidos claves para

entender lo que se escucha; identificar la actitud y el estado de ánimo del hablante; identificar a los hablantes, identificar el vínculo entre los mismos y el contexto en el cual se lleva a cabo la conversación. Usualmente la comprensión auditiva se desarrolla mediante grabaciones preparadas para el aprendizaje y reproducidas en grabadoras. Además, las tendencias actuales educativas, han incorporado el manejo de nuevos mecanismos para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje tales como la incorporación del video.

### **Estado del arte y planteamiento del problema**

Para ubicar los elementos que se han estudiado de la comprensión auditiva para el aprendizaje del inglés y después relacionarlo con las percepciones del profesor ante el uso del video como recurso didáctico, a continuación, presentamos cinco investigaciones en diferentes países de los últimos diez años.

Para Villalobos (2010) fue importante describir y analizar cómo los estudiantes de un curso de inglés como lengua extranjera de nivel medio superior utilizaban el video y el audio con la finalidad de promover la comprensión auditiva. En su estudio en Venezuela participaron un docente de la asignatura y 30 estudiantes de quinto año, 15 para el grupo A y 15 para el grupo B. El grupo A vio el video de una película mientras que el grupo B escuchó el audio de la misma. Ambos grupos hicieron pruebas de comprensión auditiva y entrevista a tres integrantes de cada grupo. Los resultados demostraron que las puntuaciones de ambos grupos en la prueba de comprensión auditiva fueron parecidas y no resultaron diferencias de importancia entre los dos grupos. Sin embargo 5% pensó que ver el video les había ayudado a comprender el contenido de la prueba oral mejor que un casete de audio solamente, el 82% pensó que no les había ayudado nada.

Ilín, Kutlu y Kutluay (2013) realizaron un estudio para identificar qué pasaba cuando se enseñaba la gramática mediante el uso de videos en clase y cuál sería el cambio de la idea del profesor con respecto a sus modelos de enseñanza de la gramática después de aprender gramática a través de los videos. El primer paso fue darles a cuatro estudiantes de cursos de inglés para

adultos en Turquía formatos con cuadrículas para que empataran cómo los estudiantes identificaban a un profesor de gramática efectivo. El segundo paso fue diseñar materiales basados en los programas de los participantes con video en línea.. Concluyeron que los alumnos si habían pasado por un proceso de cambio en la forma de construir la idea de un profesor de gramática efectivo. Así mismo, que el uso del video para enseñar gramática motiva a los alumnos a participar en las lecciones, además, empezaron a observar videos a través de redes sociales, pidiendo al profesor que cargara nuevos videos con el propósito de que ellos estudiaran por su cuenta.

La investigación de Betül (2014) fue sobre la comparación del uso del video y el audio en la enseñanza, en términos de la eficiencia del aprendizaje del vocabulario. Cincuenta alumnos universitarios en Turquía participaron en el estudio divididos en dos grupos, el grupo A y el grupo B, a ambos grupos se les requirió completar la sección de *“Practical English”*, el grupo A con el uso del video, mientras que el grupo B con el uso del audio. A los alumnos se les aplicó una prueba previa, una prueba posterior y una prueba posterior retrasada. A los alumnos se les evaluó con el vocabulario basado en las expresiones enseñadas. Los resultados muestran un diferencia estadística significativa entre el grupo que aprendió con el video que con el audio. Se encontraron efectos positivos en el aprendizaje de las expresiones. El estudio muestra que el uso del video puede dirigir mejores aprendizajes de vocabulario en la clase de lengua cuando se compara con el uso de materias de audio solamente.

La investigación de Rojas y Mendoza (2015) tuvo por objetivo determinar cómo influye el uso de videos con subtítulos en inglés en el desarrollo de la comprensión auditiva en la lengua inglesa. Se aplicó, a un grupo de estudiantes de primer semestre de una universidad en Bolivia, un cuestionario de 20 preguntas a cerradas con el propósito de determinar de qué manera influye el uso de videos con subtítulos en inglés en el desarrollo de la comprensión auditiva en la lengua extranjera. El 65% de los entrevistados contestaron que los videos con subtítulos en inglés sí promueven la comprensión auditiva. El 52% respondió que la producción oral es otra destreza que más se desarrollan con el uso de videos con subtítulos en inglés. El 61% de los encuestados

consideró que el empleo de videos con subtítulos en inglés como método para aprender inglés es bueno.

Portillo, Paredes y Portillo (2016) realizaron una investigación sobre la influencia que ejercen los videos auténticos en el aprendizaje del idioma inglés, y si estos apoyan en mayor grado el aprendizaje auditivo de una segunda lengua, que los audios académicos. Los materiales auténticos son producidos por los hablantes nativos de la lengua y para los usuarios de la misma lengua sin modificación alguna; sin el propósito de ser empleados para la enseñanza. Las herramientas didácticas utilizadas fueron un video auténtico y un audio académico extraído del libro *Face 2 Face* de cinco minutos cada uno. En el primero los alumnos resolvieron un cuestionario de diez reactivos acerca del tema, el segundo consistió en una batería de doce ítems que los estudiantes resolvieron mientras escuchaban el audio. Los resultados de esta investigación son una de las primeras aproximaciones acerca de cómo los videos auténticos influyen en la adquisición de la habilidad auditiva en los estudiantes universitarios que cursan el nivel intermedio de inglés. El experimento aplicado permite presentar evidencias que describen el apoyo que brindan los videos como estrategias didácticas más allá de los resultados esperados respecto a que los valores de estos fueran mayor o igual a los valores de los audios académicos, para ser considerados ampliamente útiles.

### **Elementos teóricos del el uso del video en el salón de clases en la enseñanza del inglés**

De acuerdo con Stempleski (2002) el profesor juega un papel clave en el éxito o falla de cualquier video utilizado en la clase de lengua, ya que es éste quien selecciona el video, lo relaciona con las necesidades de los alumnos, promueve una actividad participativa, e integra el video a otras áreas de estudio. Es el trabajo del profesor hacer que los estudiantes enfoquen su oídos, ojos y mente en un video de forma tal que aumente su comprensión, que recuerde y se sume a la satisfacción de lo que gana al observar, de tal forma que el video siga siendo un entretenimiento, pero que los estudiantes reconozcan como este medio puede ser usado para el aprendizaje. Para que el video tenga un potencial verdadero en la clase de la lengua extranjera se debe

usar como una parte integral del curso, el material que se elija debe cuadrar con los objetivos del curso, ya sea para introducir o expandir un tema.

Un fragmento de video es un texto, similar a la presentación de un audio o un diálogo de una grabación para una actividad en un libro de trabajo, en donde lo más importante son las palabras; un video no solamente contiene palabras, sino también elementos visuales (efectos de sonido, música) que provee evidencia esencial de conducta, carácter y contexto que normalmente no está en el guion.

Stempleski (2000) sugiere crear lecciones que den la oportunidad de observar repetidamente los videos para identificar a los personajes, observar y recordar el lenguaje y las facetas del video en detalle, observar las características y diferencias culturales, el lenguaje corporal, vocabulario y modelo de lenguaje. Se sugiere que los profesores diseñen actividades que promuevan una participación activa con el uso del video que incremente la comprensión y la capacidad de recordar del alumno con tres etapas: Previas al video, Durante el video, Después del video.

De la descripción que tomamos de la importancia del video para promover la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés de Stempleski (2000) identificamos 17 categorías del trabajo didáctico con un video: 1. Selección del video, 2. Relación con las necesidades de los alumnos, 3. Actividad participativa del alumno, 4. Conexión con otras áreas de estudio, 5. Apreciación visual, 6. Apreciación auditiva, 7. Comprensión de la situación, 8. Aspecto lúdico, 9. Metacognición, 10. Conexión con los objetivos del curso, 11. Importancia de los personajes, 12. Características culturales, 13. Lenguaje corporal, 14. Vocabulario, 15. Modelo del lenguaje, 16. Memoria (recordar), 17. Contextos

### **Método**

La presente investigación es de tipo cualitativa, es decir la información recaudada se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo. Los datos recogidos serán analizados de acuerdo a las categorías que surgen del marco

teórico para dar soporte a los objetivos propuestos. El diseño de la investigación es exploratoria, inductivo, descriptivo, y estará dividida en tres fases.

La primera fase de DISEÑO. Consistió en el diseño de la entrevista exploratoria a profesores, (en esta misma fase está la aplicación de la entrevista) y diseño de las actividades de aprendizaje (la identificación de los contenidos de las unidades de aprendizaje y se buscaron los videos como material auténtico, se diseñarán las estrategias didácticas con el uso del video). Se diseñó la segunda entrevista exploratoria a profesores, se analizarán los datos obtenidos y se hará la interpretación de éstos.

En una segunda fase de RECOLECCION de datos, se realizaron la entrevista previa, la observación y la entrevista posterior a la observación.

En la tercera fase de ANALISIS de datos por medio de la revisión de las respuestas de los profesores y su relación con la observación que realizaron.

En este reporte desarrollamos el diseño de las Situaciones de aprendizaje que ubican el uso del video como un recursos didáctico para el desarrollo de la comprensión auditiva. Al final esbozamos la entrevista a posterior aplicada a los docentes que observaron el “escenario de aplicación de las estrategias de aprendizaje.

### **Situación de aprendizaje uno.**

Esta estrategia se diseñó para un grupo de 24 alumnos de una de las escuelas de bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, CECyT 4 del IPN, del turno vespertino de la Unidad de Aprendizaje Inglés III para complementar el contenido de la unidad llamada “Experiencias de vida”; tuvo por objetivo de aprendizaje utilizar adjetivos calificativos para describir objetos y el tema que se escogió fue mi juguete favorito. La estrategia se diseñó para 50 minutos de clase. La estrategia didáctica está dividida en tres etapas: antes de la lección, durante la lección y para finalizar la lección.

### **Situación de aprendizaje dos**

En esta estrategia se diseñó de la misma manera, es decir en tres etapas: antes de la lección, durante la lección y para finalizar la lección. La estrategia se diseñó para 50 minutos de clase. Fue diseñada para el mismo grupo que la situación de aprendizaje uno, con 24 alumnos del CECyT 4 del turno vespertino de la Unidad de Aprendizaje Inglés III para apoyar el contenido de la unidad llamada “Actividades de la vida diaria”; tuvo por objetivo de aprendizaje comprender los significados de los verbos en presente simple para narrar una secuencia de eventos.

### **Situación de aprendizaje tres**

Esta estrategia se diseñó en tres etapas: antes de la lección, durante la lección y para finalizar la lección. La estrategia se diseñó para 50 minutos de clase. Fue diseñada para el mismo grupo que la situación de aprendizaje uno y dos, con 24 alumnos del CECyT 4 del turno vespertino de la Unidad de Aprendizaje Inglés III para apoyar el contenido de la unidad llamada “Expresiones de cortesía”; tuvo por objetivo de aprendizaje identificar las expresiones de saludo en diferentes contextos (Ver Anexo 04).

### **Resultados**

La guía de la entrevista posterior a la observación de la estrategia didáctica consistió en una introducción en donde se le menciona al profesor el objetivo de esta entrevista, el cual es conocer su apreciación de la instrumentación de las actividades de aprendizaje para desarrollar la comprensión auditiva del inglés mediante el uso del video autentico en estudiantes La guía de la entrevista consta de siete preguntas, de diferentes temas basados en la observación de la clase.

**Tabla 1**

*Extractos de la entrevista a posteriori*

<b>Tres preguntas de la entrevista a posteriori</b>	<b>Extractos P1</b>	<b>Extractos P2</b>
¿Cuáles fueron las estrategias didácticas usadas en la clase presenciada? Describa las actividades y recursos usados y cómo estos contribuyen al aprendizaje del inglés	<i>“...es como activar el conocimiento de los alumnos que recuerdan...”</i>	<i>“...vi varias actividades en donde se aprecian estrategias, ...”</i>
¿Cómo definiría el tipo de video usado en esta clase?, ¿Qué otro tipo de videos se puede usar	<i>“...fue una película animada, y podrían utilizarse documentales.”</i>	<i>“... un video que es adaptado de acuerdo al objetivo de la clase y donde los estudiantes están familiarizados.”</i>
Desde su perspectiva, ¿el tipo de video usado en esta clase puede contribuir a desarrollar algunas de las habilidades del inglés? Explique cuáles y cómo lo hace.	<i>“Principalmente les cuesta mucho trabajo la pronunciación y la habilidad auditiva, para ampliar vocabulario, checar algunos puntos gramaticales”</i>	<i>“Cualquier tipo de video mientras se tenga en cuenta el objetivo específico a realizar.”</i>

Elaboración propia

La primera temática es la identificación de las estrategias usadas, las actividades y los recursos. La segunda temática es sobre las estrategias didácticas que pueden ser usadas en el laboratorio de inglés. Otro tema fue su perspectiva sobre el uso del video como material autentico para desarrollar las habilidades de la lengua en inglés. Otro tema fue la identificación de las ventajas y desventajas del uso de estas actividades para el aprendizaje del inglés.

**A manera de conclusión**

De esta selección de extractos, sólo de dos profesores, que ofrecemos a manera de ejemplo podemos ver que, comparado con las categorías extraídas de Stempleski (2000), las que surgen en las respuestas de los profesores son: -Relación con las necesidades de los alumnos, -Aspecto lúdico, -Vocabulario.

Nos encontramos en la etapa de un análisis completo de las respuestas de los profesores en las etapas previa y posterior a la observación de las estrategias de aprendizaje, queremos comprobar la hipótesis de que es, principalmente, la formación previa del profesor, la que incide en su capacidad para discutir la pertinencia didáctica del uso de recursos en su clase.

## **Referencias**

- Betül, B. (2014). An Investigation Of Using Video Vs. Audio For Teaching Vocabulary. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 143, 450-457.
- Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades investigativas en educación*. 5(1), 1-17.
- Cruz, C y Tápanes, J. (s.f) El desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, del ejercicio a la tarea. Secciones temáticas de Investigación de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Virtual de Salud "Manuel Fajardo". Recuperado de <http://uvsfajardo.sld.cu/el-desarrollo-de-la-comprension-auditiva-del-ejercicio-la-tarea-docente>
- Illin, G. Kutlu, O y Kutluay, A. (2013). An action research: Using videos for teaching grammar in an ESP class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70. 272-281.
- Paredes-Anguas, J.A., Portillo-Campos, V. y Portillo-Campos, M. (2016). Influencia de los videos en el aprendizaje de la habilidad auditiva del inglés. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 91-100
- Rojas, N. Medoza, V. (2015). El uso de videos con subtítulos intralingüísticos para desarrollar la comprensión auditiva en lengua inglesa en el nivel superior de educación. *Revista Sociológica Contemporánea* 2, 57-63.
- Rojas, N. Mendoza, V. (2015). El uso de videos con subtítulos intralingüísticos para desarrollar la comprensión auditiva en lengua inglesa en el nivel superior de educación. *Revista Sociológica Contemporánea* 2(2), 57-63.

- Stemplesky, S. (2002). Video in the ELT Classroom: The Role of the Teacher. En J.C. Richards y W.A. Renandya. (Primera), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 364-367). Cambridge, UK:Cambridge University Press.
- Villalobos, J. (2010). El uso del video y del audio como recursos didácticos para la evaluación de la comprensión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Entre Lenguas*. 15, 25-47.

## **USO DE ESTRATEGIAS DIGITALES Y FÍSICAS EN EL AULA (EXPERIENCIA DEL DOCENTE)**

**MARI CARMEN LULE GARCÍA  
CÉSAR ZAVALA BARRÓN  
ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS**  
Universidad de Guanajuato

### **Introducción**

En el presente documento se realiza una remembranza de lo que se ha tenido como experiencia en la práctica docente y más específicamente en el área de materias formativas en la Escuela de Nivel Medio Superior de Guanajuato<sup>7</sup>, perteneciente a la Universidad de Guanajuato.

Específicamente se expone el caso de las materias formativas que actualmente se imparten, donde se ha detectado tras la experiencia de casi tres años que los alumnos no les prestan mucha atención a los contenidos de este tipo de materias, pues existen varios factores que propician el desinterés y la poca seriedad hacia las mismas.

Cada materia del área formativa tiene una guía establecida para su desarrollo y nos dimos a la tarea de replantear la planeación de la materia, siguiendo los temas sugeridos en las guías de aprendizaje, pero planteando las actividades de una manera lúdica, dinámica y atractiva para los adolescentes, con espacios

---

<sup>7</sup> Materias formativas: Taller de aprendizaje y administración del tiempo, Servicio social universitario e identidad universitaria, Tutoría I,II,III,IV,V,VI, Orientación Educativa, Vocacional y Profesional, Formación Ciudadana.

donde el estudiante sea el principal actor y gestor del conocimiento, donde él pueda expresar sus propias ideas y desarrollar los temas de maneja creativa.

Así mismo, es de considerar que una de las principales problemáticas de las materias formativas es la falta de dinamismo en las clases y los estudiantes tienden a aburrirse. Por ende, es necesaria una transformación y tomar en cuenta que vale la pena apostarle al cambio, a prepararnos y actualizarnos como docentes y planear nuestras clases no sólo con meros conocimientos, sino con conocimientos prácticos que el alumno pueda transformar en aprendizajes significativos para su vida. Por tanto, nuestro trabajo presenta a grandes rasgos la experiencia vivida al desarrollar una clase de manera lúdica y dinámica.

### **Objetivo general**

Realizar una planeación de clase atractiva, dinámica y lúdica para que los estudiantes desarrollen las actividades asignadas y adquieran los conocimientos necesarios que en un futuro le signifiquen y le aporten elementos positivos para su vida cotidiana.

### **Marco teórico**

Inicialmente consideramos que como docentes debemos crear un diagnóstico del grupo con el que vamos a trabajar, cierto es que el obtenerlo nos llevará unas cuantas clases, pero podemos implementar diversas dinámicas y actividades que nos den indicios de ello y conforme se dé el desarrollo de las mismas ir identificando las características esenciales de cada grupo, así como detectar cuales son las necesidades globales del mismo, si bien sabemos que está conformado de diferentes integrantes, si podemos percatarnos de esas necesidades grupales, que no nos dicen directamente pero que las expresan con acciones, o en ocasiones en las tareas y trabajos.

Es importante que como docentes nos demos a la tarea de escuchar que necesita el grupo y tratar de apoyar en medida de lo que nos sea posible, pues como nos dice Paula Pogre como docentes debemos encaminarnos a la construcción de la escolarización, donde seamos capaces de reconocer las

características del adolescente, tomando en cuenta sus diversas formas de expresión para influir efectivamente en los jóvenes y acompañarlos en la construcción de su proyecto a futuro (POGRE:2012). Si nosotros desarrollamos nuestra práctica con base en lo diagnosticado podremos tener respuesta positiva por parte de los alumnos, pues estaremos atendiendo su necesidad.

Es de suma importancia que el docente planee de tal manera sus clases que los conocimientos presentados, sean aprendizajes significativos para los estudiantes, pues, como lo plantea Celso Rivas en su modelo teórico de acción, se debe fomentar alumnos activos, motivados y participativos, además es adecuado que ellos perciban un docente que funja como facilitador y líder inspirador para que se puedan obtener conocimientos situados y por ende aprendizajes significativos (RIVAS:2007).

Dado el carácter formativo de las materias consideramos que más allá de aportar elementos centrales para la formación y conformación del estudiante, también tenemos un deber importante, no sólo formar, sino entrenar (FREIRE: 2012:105). Y sin dejar de lado la formación en valores de los estudiantes, ya que día a día es evidente la falta de éstos en los mismos.

También consideramos que las materias formativas impartidas en la ENMS Guanajuato son materias que ayudan a conformar el ser personal, social y cultural del estudiante, por tanto, son esenciales para su formación y es fundamental que el alumno tome la importancia que merece autodescubrirse, autoconocerse y con base en ello poder tomar decisiones acertadas acerca de su futuro inmediato y a largo plazo. Así mismo, con base en la experiencia obtenida es viable presentar los contenidos de manera, lúdica, dinámica y realizando actividades que involucren directamente al alumno y que él sea el protagonista principal de la clase.

Un factor importante a incluir en las planeaciones-acciones de clase es la formación por medio de competencias, pero adecuarlas desde una perspectiva en la que el estudiante adquiera la capacidad para la toma de decisiones autónomas, autogestivas y eficaces que lo llevan a mejorar su vida escolar y personal como resultado del análisis personal y situacional que éste realiza en

los diferentes momentos de su vida. Sin dejar de lado la idea emprendedora, el pensamiento crítico y la visión humanista.

Con base en la experiencia obtenida donde se evidencia que los estudiantes tienden a centrar más atención y comprender mejor los temas que son explicados de manera práctica, se puede decir que el método del juego favorece el desarrollo del potencial humano, la autonomía personal, la creatividad y la innovación, las competencias interpersonales, el trabajo en equipo, para comprender y solucionar conflictos, problemas complejos y la habilidad para aprender a aprender (CEREZO:2008:2). La idea central no es cambiar el temario y dedicarnos de lleno al juego, sino presentar a los estudiantes los temas ya establecidos en las guías, pero de manera dinámica, lúdica y atractiva a los ojos adolescentes. Con la finalidad de que se puedan obtener mejores aprendizajes significativos en nuestros alumnos. Donde se pueda dar un proceso de aprendizaje en el que el docente (facilitador) y el estudiante logren una enseñanza recíproca y que el alumno se identifique como capaz, así mismo pueda plantear problemas, buscar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones, ésto aportará a fomentar la autonomía de los mismos con el fin de acrecentar su educación y su desarrollo (CEREZO:2008:6).

Para finalizar es relevante señalar que, si pretendemos crear estudiantes de calidad, debemos ser docentes de calidad, preparados y dispuestos a apoyar en medida de lo posible, teniendo como objetivo el desarrollo holístico del alumno. Al momento de planear estratégicamente nuestra práctica se debe tomar en cuenta los conocimientos previos del aprendiz (diagnóstico grupal, pues desde nuestro punto de vista es importante partir de un referente que nos dé indicios de la personalidad del grupo), también utilizar diversos métodos para hacer uso de los recursos personales de cada educando como cognitivos, afectivos valorativos y sin dejar de lado un elemento básico, convertir el proceso educativo en un diálogo y no en un monólogo del educador o de un sistema computarizado que suministra información (CEREZO:2008:6).

Inducir al alumno al análisis situacional, a la reflexión, a discernir de manera crítica, a poner en práctica su creatividad, a compartir experiencias y sobre

todo guiarlo a una introspección a fondo es benéfico, pues hará aportes a su autoconocimiento y será capaz de hacer elecciones adecuadas para su futuro escolar e incluso personal a corto, mediano y largo plazo.

### **Metodología**

Para llevar a cabo la innovación, se partió de la identificación de los factores problemáticos, los cuales son aparentemente el motivo por el que los estudiantes tienen poco interés en las materias del área formativa. Este diagnóstico se arrojó después de haber trabajado algunos semestres bajo el esquema que las guías abordan.

De manera concreta se puntualizaron los siguientes aspectos a manera de diagnóstico:

Se trabaja con guías obsoletas: pues en su mayoría son guías del año 2010 y aunque el tiempo no es tan abismal, ya no son actuales para los jóvenes de hoy.

Se trabajan temas de índole personal y los estudiantes consideran que son temas que ellos ya dominan, o no saben cómo trabajarlo o simplemente no les gusta ahondar en el tema personal.

Contenido de la materia, pues en ocasiones se repiten los temas en varias materias del área formativa.

Falta de confianza en el grupo, pues por la cantidad de estudiantes y su horario de clases saturado, deja poco espacio para la convivencia cercana entre los compañeros.

Intercomunicación alumno-maestro, maestro-alumno, pues no siempre se puede definir una comunicación estable con el grupo.

Horario de la clase, éste también es un factor determinante, pues con este tipo de materias formativas, los estudiantes trabajan mejor por las mañanas, ya que por el medio día o tarde tienden a estar más inquietos.

Prejuicio social (MATERIAS DE RELLENO), este aspecto está muy presente en el ámbito estudiantil, pues los alumnos no le ven una utilidad productiva a la materia y consideran que es una materia de relleno, por tanto, no le prestan la atención necesaria.

### **Descripción de la innovación**

La innovación que se plantea en este breve trabajo consistió en que una vez que se identificaron estos factores de riesgo para las materias formativas, se dio paso a diseñar una planeación de clase alterna, es decir, se retomaron los temas que define la guía de materia, pero se planeó impartirlos en varias clases de manera diferente, bajo un orden, con secuencia, con actividades dinámicas, que implicarán el juego, la creatividad, la construcción de maquetas, de pirámides con materias de su interés, diseño de materiales, representaciones, elaboración de carteles, concursos, debates, mesas redondas, esto con la finalidad de impartir los temas pero a través de diversas estrategias que sean favorables para el aprendizaje del estudiante.

### **Proceso de implementación**

Una vez identificados estos factores me di a la tarea de replantear tanto mi dinámica como docente, así como la estructura de los temas a presentar y la dinámica de la clase, tratando de desarrollar los siguientes elementos:

Primeramente se eliminó el concepto de educación bancaria de Freire donde el docente es el donador y el pupilo la vasija (FREIRE:2005:78-79).

Como docente traté de actualizarme en diversos aspectos, con la finalidad de ser investigador y crítico de mi propia práctica docente con el fin de mejorar.

A verme como docente dispuesto a ser la guía de los estudiantes, a mostrarles las opciones para que ellos puedan elegir la que consideren más conveniente a sus intereses.

Traté de fomentar un acoplamiento adecuado entre alumno-maestro, maestro-alumno (creando una mejor intercomunicación) como pauta de desarrollo favorable.

Elaboré el diagnóstico de grupo, para poder identificar cuáles son las carencias generales del mismo.

Realicé la identificación de necesidades estudiantiles grupales, mediante las pláticas de interés con los estudiantes.

Durante las clases se compartieron experiencias personales no tan privadas (las cuales marca el temario), y que servían para hacer aportes al tema que se estaba tratando y para conocer un poco más a fondo la dinámica general del grupo.

Realicé una planeación estratégica y lúdica enfocada a aminorar algunos de los conflictos internos identificados en el diagnóstico de grupo.

Realicé la adecuación de mi planeación docente sin dejar de lado los temas sugeridos por la guía, para que se desarrollaran las clases de manera lúdica, dinámica con actividades que fomenten la creatividad.

Procuraré que el estudiante desarrollara la creatividad y fomentando que mediante diversas actividades (autoconocimiento) pueda dar algunas respuestas a tantas interrogantes que tienen los estudiantes a esta edad.

Se desarrollaron estrategias para fortalecer la confianza de grupo, para evitar que ésta limite el desarrollo grupal.

Traté de ser un docente que comprendiera las necesidades de los estudiantes (docente empático).

Considero que una parte importante fue el hecho de poder ser un docente consciente de su realidad y dispuesto al cambio.

La preparación, formación, capacitación y actualización docente jugaron un papel importante, pues fue por medio de ello que tomé la decisión de reorientar mi práctica docente, pues deje de lado la idea de ser yo (docente), el único que sabe para poder ser sólo un guía, un orientador y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como también inculcar en ellos el interés por las materias formativas.

## **Resultados**

Cabe mencionar que no fue fácil la aplicación de estas nuevas planeaciones, además de que se llevaron varias sesiones, sin embargo, una vez llevadas a la práctica las nuevas planeaciones y estrategias de clase fue sumamente notorio el desarrollo favorable de la clase, obteniendo como resultado los siguientes factores: (en algunos grupos el avance fue más notorio, e otro no se dio tanto avance, sin embargo todos evidenciaron algunos cambios en su dinámica interna de grupo).

Estudiantes autónomos, creativos, propositivos; incluso puntuales y con bastante disposición para trabajar en las materias

Estudiantes integrales, holísticos y autodidactas, pues el tratar con temas interpersonales permite abarcar y mejorar varios aspectos de la persona

Estudiantes educados para la vida, pues se fomentan personas críticas y responsables con sentido humanista

Estudiantes con decisiones asertivas

Estudiantes con personalidad sólida, lo cual favoreció en gran medida la toma de decisiones respecto a su bachillerato

## **Conclusión**

Sin lugar a dudas la misión que se tiene al ser docentes es bastante amplia, pues tratar con los adolescentes actuales es cada vez más complejo, no sólo por los cambios y desajustes propios de la edad, sino por la serie de transformaciones que ha sufrido la sociedad en los últimos años, ya que todos los aspectos cambiantes en el ámbito familiar, laboral y escolar tiene repercusión directa en nuestros jóvenes.

Por ende, tienden a tornarse más dispersos o a enfocarse en aspectos que no son de todo importantes para su desarrollo, sin embargo, ahí es donde esta nuestra función como guías y en específico nuestra función de orientadores. Pues uno de los objetivos de la materia es guiar, orientar a los estudiantes y

brindarles un acompañamiento constante, con la finalidad de crear personas de bases sólidas. Pero para ello se requiere realizar algunas adecuaciones, tanto en alumnos, docentes y guías de materia pues, aunque son muy buenas los adolescentes de hoy demandan una didáctica más activa.

Cierto es que si pretendemos obtener buenos resultados debemos realizar bastantes esfuerzos, pero consideramos que vale la pena apostarle a la calidad educativa, pues al final del día nuestro estudiante va a reflejar a sus profesores y su vivencia en el aula. Si queremos alumnos de calidad, requerimos docentes de calidad académica y humana.

Sin embargo, desde mi perspectiva la preparación docente es algo que no está peleado con el buen desarrollo de la clase y de los alumnos, pues nosotros somos los guías que acompañaremos en su camino al estudiante, pero descubrir que camino se tomará les toca a ellos. El secreto radica en que en nuestro ser docente hallemos la forma de atraparlos con temas, representaciones y actividades que les sean útiles, vivenciales y significativas de manera que logren empoderarse con lo que realmente les apasiona y aprendan a tomar decisiones asertivas para su futuro. Y aunque aún falta camino por recorrer se puede iniciar con lo que ya se tiene y poco a poco transformar la visión de las materias formativas, de manera que los alumnos puedan vislumbrar el beneficio de las mismas, no sólo en su vida académica sino también en lo personal.

## **Referencias**

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México, Grupo Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Grupo Editorial Siglo XXI.

Sartori, Giovanni (2004). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus.

Cerezo Sánchez, Paco (2008). *Construyendo campos para el aprendizaje creativo. Método del juego*. España, Revistas de Educación a Distancia. p. 2. Redalyc.

Pogre, Paula (2012). *Formar docente hoy ¿Qué deben comprender los futuros docentes?* Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rivas, Celso (2007). *Organización del conocimiento para un aprendizaje significativo*. Venezuela, SABER Universidad de Oriente.

### **Dirección electrónica**

<http://www.ugto.mx/conoce-la-ug/filosofia-de-la-institucion>

Delors, Jacques, La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. p. 36. Disponible en: [www.UNESCO.org/edacatio/pdf/Delors/pdf](http://www.UNESCO.org/edacatio/pdf/Delors/pdf)

[http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/Programas\\_2013/Primero/SS\\_UNIVERSITARIA.pdf](http://www.colegionms.ugto.mx/images/PDF/Programas_2013/Primero/SS_UNIVERSITARIA.pdf)

# **REPRESENTACIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS: FACTOR CLAVE DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA QUE CURSA UN POSGRADO ONLINE**

**MARCOS GERARDO MINOR JIMÉNEZ**

*Escuela de Ciencias de la Educación*

## **Introducción**

La tecnología actualmente vive una evolución permanente, llegando la mayoría de las veces a superar el desarrollo social y cultural, por lo tanto la cuestión no es si se debe emplear la tecnología en la educación, sino conocer y comprender como este crecimiento tecnológico se presenta en los diferentes contextos educativos, en la sociedad en general y cómo impacta en la identidad de las personas. Para entender esta evolución de la sociedad, García, Ruiz y Domínguez (2007) señalan que esta se presenta como un paso gradual por tres entornos diferentes: natural, urbano y telemático, mismos que son fruto de los avances tecnológicos y de su puesta en práctica.

Cada uno de estos entornos influye en la forma de actuar y de interactuar de las personas, así como en la construcción de su identidad y en la manera en que aprenden y se adaptan a un nuevo contexto, aunque la aparición de un tipo de entorno no implica la desaparición inmediata del anterior, estos coexisten y

generalmente, el de más reciente aparición tiende a dominar los contextos sociales. García, Ruiz y Domínguez, (2007) afirman que:

La última de estas transiciones es la responsable del salto cualitativo que ha dado origen a un nuevo modelo de sociedad como consecuencia de la irrupción y consolidación del uso de las nuevas tecnologías en la mayoría de las capas sociales (p.17).

De igual manera al hablar sobre este nuevo contexto tecnológico y su impacto en la identidad, Castells (1999) apunta que “en un mundo de flujos globales, de riqueza, poder e imágenes, la búsqueda de la identidad, colectiva o individual, atribuida o construida, se convierte en la fuente fundamental de significado social” (p.29). Es decir, en este nuevo contexto social y se resalta la importancia de redefinir la identidad (en este caso se hace énfasis en la identidad del docente) como elemento sustancial para poder formar parte de estos nuevos entramados sociales.

La redefinición de la identidad se puede llegar a convertir en una única alternativa para enfrentar las tensiones del ser, hacer y convivir de los sujetos, en un momento histórico en el que las instituciones, entre ellas la escuela, se desmoronan ante el acelerado crecimiento tecnológico e informático. Así también lo menciona Castells (1999) al decir que:

La identidad se está convirtiendo en la principal, y a veces la única, fuente de significado en un período histórico caracterizado por una amplia desestructuración de las organizaciones, deslegitimación de las instituciones, desaparición de los principales movimientos sociales y expresiones culturales efímeras. (p.29)

Fullat, (2000, p.177) al respecto señala que “la sociedad actual con su ingreso en la posmodernidad vuelve en cierta manera al talante existencialista y practica una educación, educación posmoderna, que traduce en buena parte los escritos existencialistas a una realidad escolar”. Sin embargo el peso de la posmodernidad aún es difícil de asimilar para los docentes, que se enfrenta a una fascinación de la tecnología y la fuerza de los medios de comunicación masiva.

## **Fundamentos**

### ***Las representaciones sociales y la identidad docente***

Una problemática común en el estudio de las RS está el hecho de que se pueden llegar a confundir con creencias o sentir respecto a un objeto, sin embargo, debe implicar más allá de la simple opinión de los sujetos. Por ejemplo al investigar sobre las formas de enseñanza, muchas veces las investigaciones se quedan con la opinión de los docentes y no profundizan en el por qué y cómo del fenómeno estudiado. Por lo que es importante considerar a Moscovici (1986, citado por Lobato, 2010, p.132) al comentar que:

El estudio de las representaciones sociales, no se reduce a descripción de pensamientos, opiniones o pareceres, sino que nos lleva a datos que nos ayudan a comprender las comprensiones, a saber sobre los saberes, a entender los entendimientos y todo lo relacionado tanto con sus procesos constitutivos como con su relación con las opciones de acción.

En el estudio de las RS es muy importante tener una clara visión de lo que son realmente, es necesario realizar una revisión a profundidad de la conceptualización que nos permitan conocer ¿Qué son las representaciones sociales? ¿Cómo se generan? ¿Cuáles son sus características? y ¿Cuáles son sus principales funciones?

En la literatura existen una serie de definiciones sobre las RS que se han ido acuñando en las últimas décadas, pero existen una ya clásica que es retomada por la mayoría de los estudios en este tópico; la aportada por Moscovici (1979, citado en Mazzitelli et al., 2009) en donde señala:

Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social (p.266).

En esta ya clásica definición se aprecia la relación directa que tienen las RS con la identidad profesional, al ser (las RS) elementos constitutivos de la identidad guardan la misma naturaleza producto de la interacción social, al igual que la dialéctica de su construcción.

Jodelet (1986, p.474) también agrega que “las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica”. Permiten de cierta manera la interacción con el entorno en los diferentes planos (social, material e ideal) valiéndose de herramientas como el lenguaje y la imaginación; primero desde el grupo social y después hacia el contexto.

Pero las RS no provienen de todo lo que le rodea al sujeto o todo cuanto se aproxima en su contexto o grupo, hay ciertas condiciones específicas que le permiten (al sujeto) formarse una representación. Las representaciones sociales no se generan sobre cualquier fenómeno, tema u objeto, sino que se requiere una serie de condiciones que afecten tanto al fenómeno social como al grupo. (Moscovici, 1986, citado en Vergara, 2008, p.65).

Además del carácter social de las representaciones Abric, (2001, citado en Mazzitelli, et al. 2009, p. 270) describe cuatro funciones de las RS vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales. Estas son:

- Funciones de saber: Permiten describir y explicar la realidad y comunicarla, por ello constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.
- Funciones identitarias: Las representaciones sociales posibilitan a la vez la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación con los otros y un conjunto de valoraciones positivas al respecto.
- Funciones de orientación: Produce una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo con la

representación existente y prescribe las prácticas en medios determinados.

- Funciones justificadoras: Además de operar a priori de las situaciones actúan, también, luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones no permiten entender que el estudio de las representaciones sociales como elementos clave en la identidad docente, se puede abordar desde el paradigma del constructivismo social, puesto que es importante recordar que se construyen en la interacción y el contexto es considerado como relevante en el proceso de adquisición y generación de las RS así como la relación que guardan por su carácter social.

Así como comenta Mazzitelli et al. (2009, p. 267) al señalar que las representaciones sociales “constituyen un sistema socio-cognitivo, es decir, tienen un componente cognitivo donde el sujeto construye activamente la realidad, por reglas propias de los procesos cognitivos, y además un componente social, que condiciona los modos de producción de la representación social”.

Las representaciones sociales son determinantes en la construcción de la identidad profesional del docente. Se puede decir que estas representaciones sociales van a permitirle reconstruir la identidad a través de los procesos de socialización, que después serán internalizados. Esto con el propósito principal de configurarse como un profesional diferenciado de otros profesionales y como un docente diferenciado de otros docentes, de otros momentos y de otras culturas. Mazzitelli, et al. (2009, p. 271) explica que “la identidad del docente se vincula a un conjunto de representaciones profesionales que le permite reconocerse a sí mismo y al mismo tiempo identificarse o diferenciarse de otros grupos profesionales”. Esta definición de “lo que es”, facilitaran superar las tensiones y situaciones que enfrenta en su propio medio social y laboral.

De esta manera se entiende que las representaciones sobre las competencias tecnológicas son determinantes para identidad del docente, al encontrarse en

un contexto cambiante y en transformación constante por los avances tecnológicos. Dado que los avances tecnológicos se han convertido en un fenómeno social, objeto de las representaciones sociales por su importante impacto en el mundo.

### ***Las competencias tecnológicas docentes***

Sí hablamos específicamente de competencias tecnológicas, autores como Fernández (2003) comenta su importancia como parte de las competencias profesionales de los docentes del siglo XXI y las enumeran ocho de estas que son básicas para esta profesión:

- Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural.
- Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para mejorar la práctica docente.
- Aplicar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo tanto en tareas relacionadas con la gestión de los centros educativos como en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.
- Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales con NTIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (multimedia, páginas web, entre otros) y que conviertan el aula en un laboratorio desde el cuál fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos.
- Utilizar con destreza las NTIC, tanto en actividades profesionales como personales.
- Integrar las NTIC en la planificación y el desarrollo del currículum como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación que permitan profundizar en el conocimiento y aprender a aprender.

-Promover en los alumnos el uso de las NTIC como fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones.

-Desempeñar proyectos de trabajo colaborativos (listas de discusión, debates telemáticos, curso de formación online) con una actitud solidaria, activa y participativa (p.7).

En el contexto internacional la UNESCO (2008) preocupada por responder a las necesidades actuales que implican la incursión de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, realiza una propuesta de estándares de competencias docentes en TIC que estaba dirigida inicialmente a los maestros de educación básica (preescolar y primaria) y señala que:

Los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas – ya sean presenciales o virtuales– deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza conceptos y habilidades de estas (p.2).

Estos estándares de competencias han sido retomados también como puntos de referencia por las instituciones de educación media y algunas de educación superior por su relevancia que impacta en las necesidades de los diferentes contextos. Estas competencias las agrupan en tres grandes enfoques: Nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento y la generación del conocimiento.

### **Metodología**

En esta investigación se seleccionó un enfoque cuantitativo, se centra en analizar de manera muy específica las diferentes representaciones y funciones sobre las competencias tecnológicas con las que cuentan los docentes de educación básica que cursan su maestría en la modalidad online.

La población de este estudio se basa en la cantidad de docentes de educación básica, que estudian un posgrado en la modalidad online en la Escuela de

Ciencias de la Educación. En esta fase, el universo de los estudiantes de posgrado, de acuerdo a datos proporcionados por el equipo técnico del departamento de educación a distancia, son aproximadamente 193 estudiantes inscritos de los cuales a 155 se les comprobó actividad en el semestre en curso de agosto- diciembre del 2014, distribuidos en 2 maestrías: Psicopedagogía y Administración Educativa, la duración del Posgrado es de 6 semestres y en cada semestre llevan de 1 a 3 cursos o seminarios.

La muestra seleccionada es aproximadamente el 65 % del universo, integrada por los estudiantes de los seis semestres, con la finalidad de identificar la movilidad en los aspectos de formación profesional ya mencionados, en este caso se consideran una muestra significativa y que puede proporcionar información bastante relevante para el estudio.

Esta muestra fue de 100 docentes encuestados de esta manera se aseguraron los siguientes datos relevantes para la validez de la investigación: Margen de error del 5%, con un nivel de confianza del 90 % y con una distribución de las respuestas del 50%.

## **Conclusiones**

Un aspecto determinante en el análisis de las representaciones sobre las competencias tecnológicas de los docentes encuestados, son sus características particulares de quienes cursan la maestría online en la Escuela de Ciencias de la Educación. Destaca que en la encuesta se encontró que la mayoría de los sujetos son mujeres con menos de 10 años de servicio, de menos de 25 años de edad y que laboran principalmente en escuelas primarias.

Al encontrar que son muy jóvenes en su edad cronológica y tienen poca experiencia frente a grupo, no se presentan consolidadas dichas representaciones, debido a que se observaron variaciones significativas de los puntajes obtenidos en las diferentes funciones de las representaciones sobre las competencias tecnológicas o su misma etapa de inserción en la profesión, en la que se encuentran la mayoría de estos.

Los jóvenes maestros y las jóvenes maestras encuestadas operan con representaciones muy recientes que están en proceso de consolidación como parte importante de su identidad docente. Se encuentran en una etapa de múltiples tensiones para integrarse a la profesión y a la cultura docente que de cierta manera les impide especializarse o lograr un dominio de las estrategias de aprendizaje y de formación relacionadas con las representaciones sobre las competencias tecnológicas.

Por otra parte, la edad y el semestre que cursan los docentes encuestados no influyen de manera determinante en las representaciones sobre las competencias tecnológicas y van a presentar variaciones significativas por el simple hecho de que las competencias tecnológicas son parte esencial de su identidad profesional y esta última se construye a lo largo de su vida, empezando por experiencias de su formación personal y la formación inicial docente.

Al realizar el análisis correlacional se confirma que las variables de edad y semestre presentan una casi nula correlación positiva. Esto quiere decir que las representaciones sobre las competencias tecnológicas van a depender de la identidad docente y la fase de construcción en la que se encuentran; independientemente de la edad y del semestre que cursan en la maestría online.

Al correlacionar las funciones entre sí se aprecia que la función orientadora tiene correlaciones altas significativas con las demás funciones. Por lo tanto se presenta para el caso de los docentes encuestados como la más importante debido a que les permite poner en práctica su demás competencias profesionales.

En este caso la función identitaria se muestra como una función emergente y en segundo lugar de importancia debido también a las mismas características de los docentes encuestados como la poca experiencia laboral y el recién ingreso a la profesión. También se observa que la función identitaria tiene una mayor correlación con las representaciones sobre las competencias tecnológicas, es decir que el componente identitario tiene mayor influencia

como elemento que es parte de las representaciones sobre las competencias tecnológicas. De tal manera que como se señaló anteriormente entre mayor consolidación de su función identitaria, tendrá mejores representaciones sobre las competencias tecnológicas.

Otro dato importantes es que la mayoría de los docentes encuestados está en una etapa primaria de construcción de la identidad docente o se consideran profesores noveles, puesto que más del 75% tienen menos de 10 años de servicio, y a esto se le agrega que casi la mitad del total de los encuestados (el 47%) tienen menos de 25 años, su experiencia laboral se reduce, hay que tomar en cuenta que generalmente se titulan de la Escuela Normal a los 21 años de edad; están empezando a construir su identidad profesional. Cómo Vaillant (2007, p.3) señala que “la construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional”.

De esta manera se presenta la necesidad de indagar a profundidad en construcción de la identidad docente, así será posible comprender el cómo estas funciones de las representaciones impactan directamente en la identidad de los docentes que forman parte del grupo de sujetos de estudio.

## **Referencias**

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.
- Bolívar, A. (2007). *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*. Revista de Universidad de Navarra. No.12. España. Recuperado de: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=1274>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. La sociedad en red. México. Siglo XXI editores.
- Fernández, M. R. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Revista Organización y Gestión Educativa. Vol. 11 No.1.Fórum Europeo de Administradores de la Educación.

Recuperado de:  
[http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL\\_TODO=competencias+profesionales+del+docente+en+la+sociedad+del+siglo+XXI](http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=competencias+profesionales+del+docente+en+la+sociedad+del+siglo+XXI)

Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. España. Editorial Síntesis.

García, A. L., Ruiz, C. M., Domínguez, F. D. (2007). *De la educación a distancia a la educación Virtual*. España. Editorial Ariel..

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, pp.469-494.

Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. & Oliveria, A. (2009). *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura*. Revista Educación, lenguaje y sociedad. Vol. 6. Núm. 6. Diciembre. Argentina. Recuperado de:  
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Barcelona. Recuperado de:  
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf>

Vergara Quintero, M. d. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1) 55-80. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360103>

# ***INTERACCIÓN APRENDIZ-APRENDIZ Y RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES EN MOOC***

***JOSEMARÍA ELIZONDO GARCÍA***

***KATHERINA EDITH GALLARDO CÓRDOVA***

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

## **Marco teórico**

### ***Los xMOOC***

Desde su creación e implementación, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés) han brindado la oportunidad de que una gran cantidad de personas accedan de forma gratuita a contenidos de expertos de prestigiosas universidades. Los xMOOC, también llamados de transferencia o extendidos, conservan un tipo de enseñanza tradicional, pues son modelados por materiales y métodos de enseñanza universitarios que suelen ser trasladados del ambiente presencial al virtual. Su contenido es fijo, con un vasto uso de videos, y suelen incluir foros de discusión (Ashton y Davies, 2015).

Uno de los retos más importantes en los MOOC se centra en las limitaciones respecto a las interacciones entre estudiantes e instructores. Debido a la gran cantidad de participantes es imposible que el instructor pueda revisar y valorar el desempeño individual. Aunado a esta condición, en los MOOC los participantes tienen una gran diversidad de perfiles: cultura, nivel educativo, intereses académicos, etc. (Meek, Blakemore y Marks, 2016). Muchos

participantes creen que sus compañeros no tienen la capacidad suficiente para evaluar sus trabajos ni brindarles retroalimentación (Johston, 2015). Estas condiciones de los MOOC impactan en los procesos de evaluación y hacen más difícil diseñar mecanismos para calificar y retroalimentar que sean válidos, confiables y significativos para los participantes.

### ***Interacción aprendiz-aprendiz en los xMOOC***

La interacción aprendiz-aprendiz puede ser alcanzada mediante actividades de grupo y retroalimentación entre pares (Moore, 1989). Mientras unos estudios sugieren que las interacciones aprendiz-aprendiz es esencial para una mejor experiencia de aprendizaje en línea y pueden mejorar los logros de aprendizaje de los aprendices (Gunawardena *et al.*, 2010), otros estudios reportan que este tipo de interacción puede ser evitado ya que no mejora de manera significativa los resultados de aprendizaje de los aprendices. Además este tipo de interacción es el que menos prefieren los participantes (Kurakay y Inan, 2017).

### ***Evaluación entre pares en los xMOOC***

La evaluación formativa es el tipo de evaluación que tiene la intención de generar retroalimentación sobre el desempeño para mejorar el aprendizaje (Sadler, 1998). Lo interesante de esta evaluación, junto con la retroalimentación, es que han sido interpretados de forma que estos procesos pueden ayudar a que los estudiantes tomen el control de su propio aprendizaje (Gallardo, 2013; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Admiraal, Huisman y Van de Ven (2014) la describen como evaluación para el aprendizaje ('assessment for learning') para expresar su carácter formativo. Los MOOC demandan una mejora en las estrategias para la evaluación formativa. En este sentido, la retroalimentación sobre el desempeño se vuelve en una herramienta crucial para que el participante sea guiado, perciba lo que ha hecho bien y use estrategias de autorregulación en el estudiante para que conozca lo que debe hacer para mejorar hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

La evaluación entre pares se ha utilizado en los MOOC debido a dos ventajas que no tiene ningún otro mecanismo: por una parte permite escalar la evaluación en grupos grandes, y por otra parte permite potencialmente evaluar productos que no podrían ser evaluados automáticamente (Kulkarni et al., 2013; Meek, Blakemore y Marks, 2016; Daradoumis, Bassi, Xhafa y Caballé, 2013). La evaluación entre pares destaca las habilidades, incrementa el foco de atención hacia el aprendizaje, desarrolla el pensamiento crítico y fomenta el aprendizaje colaborativo. No obstante, se ha encontrado que algunos participantes no están interesados en brindar retroalimentación y algunos otros brindan una retroalimentación muy pobre (Yurdabakan, 2016; Johnston, 2015).

### **Planteamiento del problema**

Estudios realizados encuentran poco nivel de satisfacción y eficacia en la interacción aprendiz-aprendiz en la educación en línea para la mejora en el desempeño de los participantes. Sin embargo es necesario adentrarnos más a fondo en las experiencias de estos participantes para identificar cuáles son las condiciones propicias de los MOOC, en las que los participantes pueden potenciar su aprendizaje a partir de la interacción con sus pares.

La retroalimentación se ha visto como una actividad educativa con importantes beneficios en el aprendizaje. A pesar de esto, no se conoce el alcance de la interacción aprendiz-aprendiz en su conjunto como medio para brindar retroalimentación a los compañeros. El presente estudio tuvo el objetivo de conocer la experiencia retroalimentación en las prácticas y actividades de interacción aprendiz-aprendiz en los xMOOC. Esto ayudará a establecer criterios y condiciones más claras en las actividades de interacción, adecuadas a las necesidades y oportunidades de los participantes. Por ello, en el presente estudio se estableció como pregunta de investigación:

- ¿Cuál es la experiencia de los participantes respecto a la retroalimentación en las actividades utilizadas para la interacción aprendiz-aprendiz en MOOC?

Preguntas subordinadas a la pregunta de investigación, son:

- ¿Qué disposición tienen los participantes para interactuar con participantes en MOOC de acuerdo con los niveles sus niveles de experiencia?
- ¿Cómo afectan las condiciones de los MOOC en la disposición de los participantes para brindar y recibir retroalimentación?
- ¿Qué beneficios encuentran los participantes en MOOC al participar en prácticas de retroalimentación entre pares?

### **Método**

Para el presente estudio se consideraron métodos mixtos, con un modelo secuencial. Primero se obtuvieron los datos cuantitativos y luego los datos cualitativos, con estatus dominante en lo cualitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). La parte cuantitativa consistió en una encuesta al inicio del curso con cinco preguntas en relación a sus intereses para interactuar con sus compañeros y participar en actividades de retroalimentación. Mientras que la parte cualitativa consistió en entrevistas semi-estructuradas a seis participantes del curso y la observación en los foros de discusión. La Tabla 1 describe las subcategorías investigadas de acuerdo a cada categoría de análisis e instrumento utilizado.

**Tabla 1**

*Categorías de análisis e instrumentos empleados para la investigación*

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Cualitativa</b>		<b>Cuantitativa</b>
	<b>Entrevistas</b>	<b>Observación</b>	<b>Encuesta</b>
<b>Interacción entre expertos y novatos</b>	Percepción de participación como novato o experto Intereses para participar en foros de discusión Roles de participación en foros de discusión	Observación en los foros de discusión sobre los comentarios de participantes que se consideran expertos y novatos	Disposición para compartir conocimientos con participantes con nivel inferior de dominio del tema Disposición para compartir conocimientos con participantes con mismo nivel de dominio del tema
<b>Percepciones sobre la retroalimentación entre pares</b>	Capacidad para brindar retroalimentación Beneficios de brindar retroalimentación	Observación en los foros de discusión sobre los comentarios	Creencia sobre el beneficio de brindar retroalimentación
<b>Disposiciones para retroalimentar a compañeros</b>	Intereses para brindar y recibir retroalimentación Motivos de su disposición para participar en actividades de evaluación y retroalimentación entre pares		Disposición para participar en actividades de retroalimentación Ha participado previamente en práctica de retroalimentación entre pares

***Participantes***

El curso Ahorro de energía contó con 4 402 participantes inscritos. De los cuales, 1 459 realizaron al menos una actividad del curso, es decir recibieron calificación en al menos una actividad del curso. Además, es importante señalar que 1 246 participantes contestaron la encuesta de inicio del curso, la cual incluyó cinco preguntas relacionadas con las categorías de análisis. Por otra parte, 582 participantes contestaron la encuesta final del curso.

Además, seis participantes fueron entrevistados para conocer su experiencia y creencias en torno a las categorías de análisis, como parte de la investigación cualitativa. Para el proceso de análisis de datos se siguieron los pasos señalados por Moustakas (1994), de forma que pudiera orientarse hacia una

perspectiva fenomenológica. La observación en los foros de discusión se realizó considerando las características de la retroalimentación presentadas por Shute (2008) y Nelson y Schunn, (2009).

## **Resultados**

A continuación se describen los resultados obtenidos mediante el método cuantitativo y cualitativo, para cada una de las tres categorías de análisis.

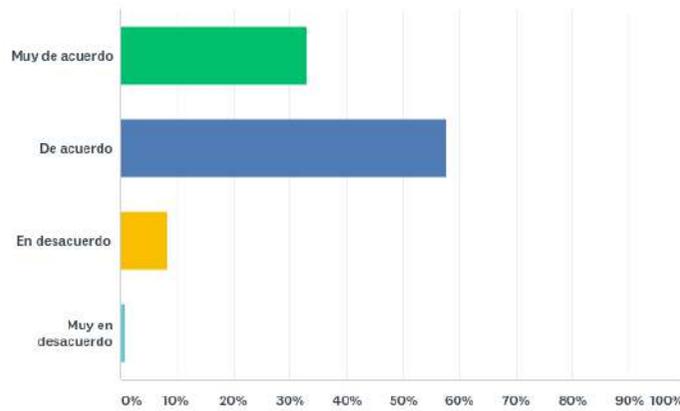
### ***Interacción entre expertos y novatos***

Para conocer la disposición de los participantes para interactuar con otros participantes de acuerdo a su nivel de experiencia, se les preguntó por su disposición para interactuar con participantes que tuvieran su mismo nivel de experiencia en el curso y con participantes que tuvieran un nivel de experiencia inferior. La Figura 1 muestra que el 92.2% de los participantes considera estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en interactuar con participantes que comparten su mismo nivel de experiencia en la temática del curso.

Por otra parte el 96.1% de los participantes respondieron que están de acuerdo o totalmente de acuerdo en interactuar con participantes con un nivel inferior en el dominio de la temática (ver la Figura 2). Estos datos muestran que la gran mayoría de los participantes están dispuestos a interactuar con participantes independientemente de su nivel de dominio en la temática.

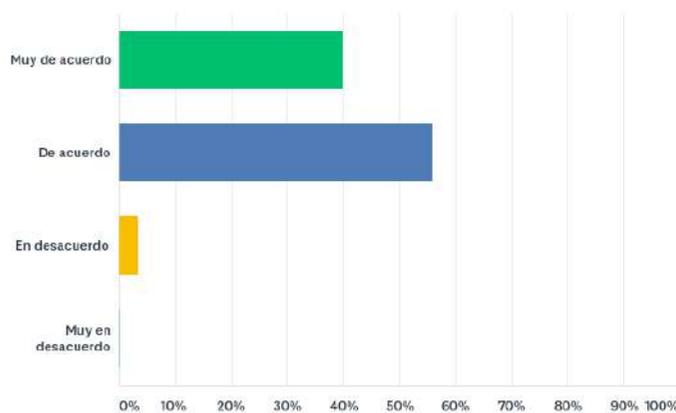
**Figura 1**

*Estoy dispuesto a participar en grupos de discusión con participantes que tengan mi nivel de experiencia en la temática del curso*



**Figura 2**

*Estoy dispuesto a compartir mis conocimientos o experiencia con participantes que tengan un nivel inferior al mío en el dominio del tema*



En las entrevistas se les preguntó a los participantes si estarían interesados en participar en actividades en MOOC que involucraran la separación por grupos de acuerdo al nivel de dominio del tema. Los participantes no consideraron conveniente la separación por grupos de acuerdo a las características de los participantes, ya que esto rompería con la diversidad. Al preguntarle a una participante si le parecería conveniente hacer subgrupos en los foros para mejorar la interacción comentó:

Sería difícil cómo catalogarlos porque a lo mejor yo te podría decir, yo sé de sustentabilidad pero a lo mejor no estoy muy inmersa en la cuestión de ahorro de energía. Y a lo mejor algunos lo verían así como tipo discriminación.

Los participantes confirman diferentes roles y propósitos al participar en los foros de discusión (analizar, reflexionar, compartir, etc.), los cuales van de acuerdo con los motivos por los cuales se inscribieron en el curso. La diversidad de perfiles que se presenta en la muestra de este estudio también refleja la diversidad de propósitos y roles en la interacción. Mientras unos participantes acceden a los foros de discusión solo como observadores, hay otros que prefieren una participación más activa.

Esta diversidad es percibida por los participantes no solo en los diferentes contextos y experiencias de los participantes, sino también en sus niveles de conocimiento en la temática y en sus grados de responsabilidad. Los participantes perciben la diversidad de perfiles y grados de involucramiento de los participantes:

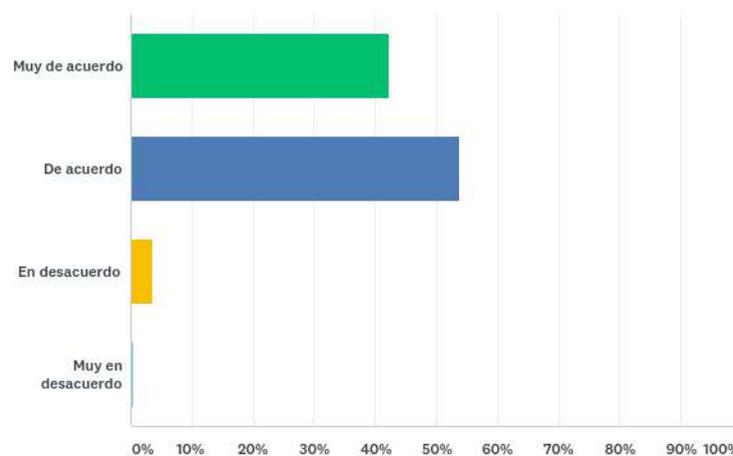
Entonces se notaba mucho el grado de conocimiento que tenían las personas en los temas que se desarrollaron en los foros. Y en la parte de la práctica yo creo que algunos lo tomaron muy en serio y algunos no. Se notaba mucha diferencia en la calidad de los trabajos de los compañeros.

### **Percepciones sobre la retroalimentación entre pares**

Se cuestionó a los participantes si consideran que la retroalimentación entre pares ayuda a mejorar los conocimientos en el tema de estudio. El 96.3% consideró estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello (ver Figura 3). Las entrevistas realizadas a los participantes permitieron ahondar en las creencias de los participantes sobre los beneficios de participar en prácticas de retroalimentación entre pares.

#### **Figura 3**

*Considero que comentar reflexivamente (retroalimentar) el trabajo de otros participantes me ayuda a mejorar mis conocimientos en el tema de estudio*



Los participantes del MOOC consideran a la diversidad de participantes como una ventaja de estos cursos, ya que cuentan con múltiples experiencias que abonan a la propia comprensión. La retroalimentación les representa una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos en distintos niveles. Uno de los participantes expresó:

La ventaja es que son personas que no son de tu localidad. Mi forma de ver el problema es diferente. Te ayuda a ser más global. Por ejemplo, si

trabajas en una empresa que distribuye en México, puedes conocer diferentes formas de cómo se realizan los procesos de producción, comercialización, etc., en diferentes partes.

También, al preguntarle a Imelda qué beneficio encuentra al interactuar con otros participantes comentó:

Por que participa gente de diferentes estados y países. Puedo obtener puntos de vista diferentes. Hay un intercambio cultural que para mí es importante.

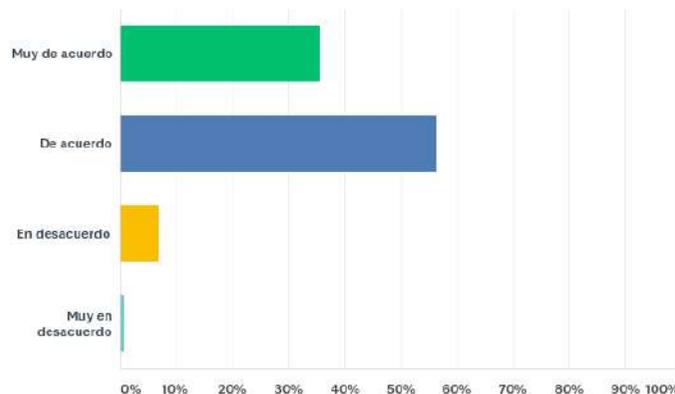
Mediante lo expresado por los participantes, se comprende que estos perciben a la retroalimentación como un mecanismo con el cual cada aprendiz puede nutrir su aprendizaje a partir de las experiencias de los demás participantes. Por otra parte, las observaciones en los foros de discusión muestran que la retroalimentación explícita de unos participantes a otros es mínima, tan solo se basa en confirmar cuando alguien ha dicho algo correctamente, con frases como “Es cierto lo que dices”, ‘estoy de acuerdo contigo”, etc.

### ***Disposiciones para retroalimentar***

También se les preguntó a los participantes si estarían dispuestos a dedicar al menos una hora a la semana para retroalimentar el trabajo de otros participantes. El 92.8% de los participantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación (ver Figura 4).

#### Figura 4

*Estoy dispuesto a dedicar al menos una hora a la semana para comentar reflexivamente (retroalimentar) los trabajos de otros participantes*



Los participantes convergen en que la retroalimentación beneficia su aprendizaje. Incluso algunos participantes comentaron que estarían dispuestos a participar en sesiones sincrónicas para interactuar con otros participantes. Respecto a los beneficios que encuentran al retroalimentar, una de las participantes señaló:

A mí me encanta esa frase que dice que solamente puedes explicar aquello que tienes bien aprendido y es cierto, cuando tú algo muy complejo lo puedes bajar a un nivel que lo dices en palabras súper sencillas, un teorema o una teoría, y son capaces de comprenderlo, estas aprendiendo.

#### Discusión

Los resultados de la presente investigación abonan a la discusión sobre la conveniencia de realizar divisiones de grupos para la participación en los foros de discusión o en otras actividades de interacción entre pares. Aunque la división de grupos se considera como una opción conveniente para interacción de acuerdo al nivel de aprendizaje, los participantes consideran que cuando se hace esto se pierde la oportunidad de conocer la experiencia y opiniones de

otros participantes. Los resultados muestran que los participantes están dispuestos a involucrarse en actividades con participantes con niveles de experiencia diferentes.

Aunque la diversidad de participantes podría considerarse como una limitante frente a dinámicas de interacción que son difíciles de escalar, en el presente estudio se identifica que esta diversidad permite a los participantes conocer diferentes formas en que se contextualiza, se comprende y se da solución a una misma problemática. Es así como resulta conveniente diseñar escenarios y prácticas pedagógicas que aprovechen la diversidad de participantes, característica propia de este tipo de cursos.

Se identifica además en estos cursos que las actividades de interacción aprendiz-aprendiz en un MOOC incluyen socialización tan solo en un grado mínimo. En estos cursos los participantes no tienen la oportunidad de escribir de manera individual a otro participante, los participantes no suelen conocer características particulares como estudios y experiencia profesional previa, edad, localidad, etc., de sus compañeros. Además que en pocos se hacen uso de sesiones sincrónicas con los que puede optimizarse la socialización.

Si consideramos otros contextos de aprendizaje, podemos observar que cuando la socialización aumenta, también crecen las oportunidades y la capacidad de brindar una mejor retroalimentación dirigidas a las necesidades y características específicas de los participantes. Es así como se sugiere que, las prácticas de interacción aprendiz-aprendiz requieren de mayor acompañamiento o guía. La socialización en los MOOC sigue siendo un reto que se convertirá cada vez en una demanda para hacer frente al tipo de aprendizaje que se necesita en la sociedad del conocimiento.

## **Referencias**

Admiraal, W., Huisman, B., & Pilli, O. (2015). Assessment in massive open online courses. *The Electronic Journal of e-Learning (EJEL)*, 13(4), 207-216.

- Admiraal, W., Huisman, B., & Van de Ven, M. (2014). Self- and peer assessment in Massive Open Online Courses. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 119–128.
- Ashton, S., y Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance Education*, 36(3), 312-334.
- Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballé, S. (2013). A review on massive e-learning (MOOC) design, delivery and assessment. *En P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing (3PGCIC), 2013 Eighth International Conference on (pp. 208-213)*. IEEE.
- Gallardo, K. E. (2013). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey, Nuevo León. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://www.amazon.com/Evaluaci%C3%B3n-del-aprendizaje-mejores-pr%C3%A1cticas-ebook/dp/B00Q9TBTTM>
- Gunawardena, C. N., Linder-VanBerschot, J. A., LaPointe, D. K., & Rao, L. (2010). Predictors of learner satisfaction and transfer of learning in a corporate online education program. *The American Journal of Distance Education*, 24(4), 207-226.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnston, T. C. (2015). Lessons from Moocs: Video Lectures and Peer Assessment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(2), 91.
- Kulkarni, C., Wei, K. P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J., Koller, D., & Klemmer, S. R. (2013). *Peer and self assessment in massive online classes*. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 20(6), 1–31.

- Kurucay, M., & Inan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education, 115*, 20-37.
- Meek, S. E., Blakemore, L., & Marks, L. (2016). Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participation and performance in formative peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 1-14*.
- Moore (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education, 3*(2), 1-7.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Nelson, M. & Schunn, C. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science, 37*(4), 375-401.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*, 199–218.
- Sadler, D. R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education, 5*(1), 77–84.
- Shute (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189.
- Yurdabakan, Í. (2016). The investigation of the prospective teachers' opinions related to peer assessment: A qualitative study. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE), 7*(4).

# **LA USABILIDAD PEDAGÓGICA DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

**ANNA LUZ ACOSTA AGUILERA  
RUBÉN EDEL NAVARRO**  
Universidad Veracruzana

## **Introducción**

La masificación del internet a mediados de los 90, puso en evidencia lo que algunos autores denominan la *revolución tecnológica* centrada en el uso de TIC, la cual empezó a reconfigurar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado (Castells, 2000). Esta reestructuración social impactó de manera importante al campo educativo, modificando sus prácticas y por tanto la función docente, puesto que la integración de estas tecnologías requiere de un docente abierto a la innovación y consciente de las implicaciones metodológicas que esto conlleva al proponer entornos de aprendizaje en los cuales la virtualidad juegue un papel indispensable en el ejercicio de su profesión.

En México, la formación de los futuros docentes de educación básica, se encuentra a cargo del estado a través de las escuelas normales, las cuales han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo educativo del país, de ahí el interés por conocer la manera en la que se introducen a nivel curricular las TIC. El documento que se presenta, es un primer acercamiento al conocimiento generado en relación con la formación inicial de los futuros docentes de Telesecundaria y la usabilidad pedagógica de las TIC dentro de su proceso de formativo.

## **Planteamiento del problema**

El uso de las TIC se ha convertido en una prioridad dentro de las políticas educativas de la mayoría de los países, diversos organismos internacionales como la UNESCO (2008), el ISTE (2016), la Unión Europea (2013), El Banco Interamericano de Desarrollo (2012), entre otros, se han dado a la tarea de establecer estándares que permitan identificar las competencias necesarias para el ciudadano del siglo XXI.

Desafortunadamente en México no existe claridad respecto a la manera en la que el sistema educativo fortalece el uso de la tecnología en los estudiantes. Considerando que los docentes juegan un papel determinante en la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la usabilidad pedagógica de las TIC (Colorado, 2014) en su desempeño cotidiano, se ha considerado oportuno analizar la manera en la que las escuelas formadoras de docentes están enfrentan el desafío de formar ciudadanos competentes para la vida en la sociedad del conocimiento (Lion, 2012)

Como parte de la revisión del estado del conocimiento sobre la educación Telesecundaria en México, se identificó que en la estructura del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria 1999, no existen experiencias educativas relacionados con la usabilidad pedagógica de las TIC dentro del aula, razón por la cual se planteó el siguiente interrogante de investigación... ¿De qué manera el plan vigente de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Telesecundaria, considera el uso de las TIC?.

## **Usabilidad pedagógica de las TIC**

Se habla de usabilidad pedagógica cuando “los recursos tecnológicos proporcionan nuevas formas de aprendizaje y posibilidades para el cambio en sus estrategias de enseñanza que le permitan planear y establecer entornos de colaboración” (Colorado, 2014, p. 78). Lo anterior demandaría el establecimiento de un propósito educativo claro con una metodología acorde al mismo.

De acuerdo con lo anterior, la tecnología tendría que fortalecer el contenido educativo abordado a través de una adecuada didáctica tecnológica. Por ejemplo, al proponer actividades en las que el contenido sea reforzado a través de acciones que no pudieran realizarse sin el apoyo tecnológico, como: videoconferencias con expertos en el tema, visitas a lugares lejanos a través de recorridos virtuales, la creación de recursos multimedia (páginas web, canciones, videos educativos, juegos interactivos, etc.).

Como elemento importante del concepto de usabilidad pedagógica, Colorado, Edel y Torres (2016) han identificado tres dimensiones: 1) la funcionalidad pedagógica, 2) la disponibilidad de recurso y 3) el valor pedagógico de las TIC, las cuáles tiene relación directa con el cuándo y cómo se integran los recursos tecnológicos como herramientas eficientes en su práctica docente.

Dentro del modelo usabilidad propuesto por Colorado (2014) se identifican cuatro unidades de análisis, mismas que fueron construidas a partir de las teorías del conectivismo, aprendizaje mediado, interaccionismo simbólico, constructivismo social y el enfoque por competencias:

Funcionalidad educativa del recurso

Apropiación e incorporación educativa de las TIC

Saberes digitales básicos

Disposición y expectativas docentes

Este modelo enfatiza el papel que juegan las competencias docentes al establecer si el uso de determinado de un recurso tecnológico es pertinente dentro de ámbito educativo, lo que implica dos tipos de conocimientos: uno tecnológico que estría vinculado directamente con la herramienta a utilizar y uno didáctico-metodológico que le permita desarrollar o reforzar determinado contenido disciplinar.

## **Análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria 1999**

¿Cómo formar a los futuros profesores de México?, ha sido uno de los temas recurrentes del gobierno federal, desafortunadamente el proceso de transformación de las escuelas normales ha sido lento y poco afortunado, puesto que reformas van y reformas vienen y la tradición normalista aparece enclavada en el pasado (Ducoing, 2013).

Las Escuelas Normales, como ha quedado de manifiesto a lo largo de su historia, han formado a los docentes de educación básica del país. Desde hace años se han puesto en marcha una serie de políticas y acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación, las cuales buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, lo anterior a fin de que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva (SEP, 2012).

La malla curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria está compuesta por 45 cursos, distribuidos en tres líneas de formación, si bien los cursos que conforman el plan de estudios responden a diversos propósitos específicos, didácticos y disciplinares, se ha incluido, dentro de los programas, un apartado denominado *Actividades sugeridas* las cuáles coadyuvan al logro de los propósitos establecidos.

A continuación, se presentan los cursos *Uso de los medios en la enseñanza*, *Introducción a la enseñanza en Telesecundaria* y *La enseñanza del español I*, los cuáles fueron seleccionados considerando los siguientes criterios:

Propósito relacionado directamente con la incorporación de las TIC a la práctica docente.

Propósito relacionado con el modelo educativo de Telesecundaria

### **Curso *Uso de los medios en la enseñanza***

Este curso tiene tres propósitos, relacionados directamente con la utilización de los medios en la enseñanza, que son:

Conozcan la importancia de los medios de información y comunicación en el desarrollo y la difusión del conocimiento y la cultura: su influencia social y su implicación en la educación.

Comprendan la relación que guarda el uso de los medios en la escuela Telesecundaria con el tratamiento de los contenidos curriculares propuesto para la enseñanza de las diversas asignaturas.

Seleccionen y decidan sobre el uso de los medios mediante criterios congruentes con los propósitos educativos y los enfoques de enseñanza de las asignaturas al diseñar planes de clase y desarrollar las actividades con los alumnos de Telesecundaria (SEP, 2001).

Utilicen los medios como herramientas de trabajo docente para mejorar y ampliar los conocimientos de los adolescentes y aprovechen en la escuela las habilidades y saberes que éstos tienen como usuarios de los medios en la vida cotidiana.

Es posible observar en el documento, que en el desarrollo de cada uno de los bloques en que se organiza el programa, se abordan temas relacionados con la televisión, la radio, el video, el cine, el internet y la imagen, través de la lectura analítica de textos, sin especificar o sugerir actividades y estrategias didácticas para abordarlos.

### **Curso *Introducción a la enseñanza en Telesecundaria***

Este curso pretende identificar los elementos que integran el modelo Educativo de Telesecundaria, conocer el papel que le toca desarrollar al maestro y analizar la cobertura y el impacto que tiene este servicio (SEP, 2001).

Los contenidos se encuentran organizados en bloques tres bloques temáticos, en cada uno de los cuáles se incluyen las actividades sugeridas y la bibliografía y otros materiales básicos;

Las actividades sugeridas para abordar los contenidos marcados están centradas principalmente en la lectura analítica de textos, la escritura de textos, análisis de experiencias, elaboración de entrevistas, así como el trabajo con las guías de aprendizaje y libro de conceptos básicos utilizados en el nivel de Telesecundaria. La única referencia que hay dentro del programa referente al uso de TIC, está relacionada con la reproducción de algunos programas televisivos.

### **Curso *La enseñanza del Español II***

Entre los propósitos que este curso espera abordar se encuentran:

Reconozcan los rasgos esenciales del enfoque de enseñanza del español en la educación básica y analcen sus relaciones con la organización de los contenidos curriculares de los programas de estudio de la educación secundaria.

Conozcan los materiales de apoyo para el estudio del español en la Telesecundaria y los utilicen, junto con otros recursos en la preparación de sus clases (SEP, 2002).

Las actividades sugeridas se enfocan en la lectura crítica, la elaboración de diversas evidencias de lectura, la discusión grupal y colectiva, así como el trabajo en pequeños equipos o parejas.

Al igual que el curso descrito con anterioridad, dentro de programa de este curso, no existe referencia alguna que permita identificar un uso pedagógico de TIC dentro del programa, únicamente se propone la revisión de la programación de la Red EDUSAT con el objetivo de diseñar actividades para llevar a cabo dos clases de Español (SEP, 2002).

## **Hallazgos preliminares**

Si bien dentro del plan de estudios el curso *El uso de los medios de la enseñanza*, es el único con una orientación clara respecto al conocimiento de los distintos medios de información y comunicación con el fin de saber utilizarlos en el aula, éste resulta insuficiente desde la dimensión pedagógica, considerada como la facilidad con la cual los docentes pueden acceder a un recurso digital o sistema informático y generar experiencias de aprendizaje (Colorado y Edel, 2012), pues deja de lado diferentes recursos que hoy en día forman parte de la *web 2.0*, entre ellos: sistemas de gestión de contenidos, redes sociales, software educativo, etc.

Asimismo, sería prácticamente imposible cubrir a totalidad de recursos digitales en un solo curso, por lo que se sugiere incluir dentro de los diferentes cursos, propuestas de actividades, en las que se especifiquen algunos recursos TIC, la funcionalidad educativa que persiguen y los saberes digitales que promueven, integrando de manera transversal y no de manera aislada el uso pedagógico de las TIC dentro de las aulas.

Lo anterior partiendo del supuesto de que, al familiarizarse con el uso pedagógico de la tecnología, los futuros docentes no sólo fortalecerán sus competencias digitales, sino que desarrollarán autoconfianza en su manejo. Encaminándolos a un tipo de educación en la que la virtualidad se encuentre presente, para lo cual será necesario reconocer que “lo virtual no representa la yuxtaposición de lo presencial, que es factible la transformación de la educación tradicional a la educación no sólo medida o apoyada, sino amalgamada con la tecnología” (Edel, 2010, p.11).

Como se puso de manifiesto duante la revisión realizada, se torna necesaria una reforma curricular al actual plan y programa de estudio de la licenciatura puesto que el actual está vigente desde hace ya 19 años. Cabe mencionar que la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha anunciado que como parte de la Estrategia de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (SEP, 2017), se realizará el rediseño curricular de los planes de estudio de la educación normal,

para el ciclo escolar 2018-2019, sin embargo dicha reforma curricular aún se encuentra en construcción.

Sin bien el panorama es poco alentador, identificar estas carencias abre un espacio para la reflexión crítica respecto a las prácticas docentes de los profesores normalistas, a través de la realización de observaciones que pongan en evidencia, si a pesar de no existir oficialmente una propuesta del uso de las TIC, ellos las utilizan en su práctica cotidiana.

## **Referencias**

- Banco Interamericano de Desarrollo (2012). Desarrollo de competencias digitales para portales de la región. En red: [https://documentop.com/queue/desarrollo-de-competencias-digitales-para-portales-de-la-region-relpe\\_59f2fff91723dd944f12539b.html](https://documentop.com/queue/desarrollo-de-competencias-digitales-para-portales-de-la-region-relpe_59f2fff91723dd944f12539b.html)
- Castells, M. (2000). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I. La Sociedad Red. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial, S.A. pp. 656.
- Colorado, B. y Edel, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. En red: <http://www.um.es/ead/red/30/edel.pdf>
- Colorado, B. (2014). Usabilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la práctica educativa (Tesis doctoral) Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Colorado, B., Edel, R. y Torres (2016). La usabilidad de las tecnologías de la información y comunicación en la práctica educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1. 83-135. En red: <http://www.rete.mx/attachments/article/6/RETE%20-%20La%20usabilidad%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas.pdf>
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro* (Vol. 1). México, D.F.: UNAM, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Edel, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de “lo virtual” en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (4). 7-15. En red: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513002>
- ISTE (2016). Estándares ISTE para estudiantes. En Red [https://www.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards\\_one-sheets-students\\_bilingual.pdf](https://www.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards_one-sheets-students_bilingual.pdf)
- Lion, C. (2012). Desarrollo de competencias digitales para portales de la región. Banco Interamericano de Desarrollo y Red Latinoamericana de Portales Educativos. En red: [https://documentop.com/queue/desarrollo-de-competencias-digitales-para-portales-de-la-region-relpe\\_5a0d2f6a1723dd99282eedfb.html](https://documentop.com/queue/desarrollo-de-competencias-digitales-para-portales-de-la-region-relpe_5a0d2f6a1723dd99282eedfb.html)
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Londres: UNESCO. En red: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Unión Europea (2013). DIGCOM: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. En Red: <http://blog.guadalinfo.es/wp-content/uploads/2014/03/digcomp.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2001). El uso de los medios en la enseñanza, México, D.F. En red: [http://www.benv.edu.mx/EduSec/4semes/telesecundaria/uso\\_medios.pdf](http://www.benv.edu.mx/EduSec/4semes/telesecundaria/uso_medios.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2001). Introducción a la enseñanza en Telesecundaria, México, D.F. En red: <http://www.benv.edu.mx/EduSec/2semes/especialidades/telesecundaria.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2002). La enseñanza del Español I, México, D.F. En red: [http://www.benv.edu.mx/EduSec/3semes/telesecundaria/enza\\_esp.pdf](http://www.benv.edu.mx/EduSec/3semes/telesecundaria/enza_esp.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2011). Reforma Curricular de Educación Normal: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación

Preescolar, Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.  
Documento Base. México: SEP. En red:  
[http://benv.edu.mx/reforma\\_curricular/MATERIALES\\_REUNION\\_11\\_12\\_Y%20\\_3\\_DE\\_AGOSTO/2011%2008%20Documento%20base.pdf](http://benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_REUNION_11_12_Y%20_3_DE_AGOSTO/2011%2008%20Documento%20base.pdf)

# ***INTERACCIONES LINGÜÍSTICAS DURANTE EL USO DEL VIDEOJUEGO PORTAL***

**CÉSAR MANUEL GERARDO NAVARRO  
NORMA GRACIELLA HEREDIA SOBERANIS**  
Universidad Autónoma de Yucatán

## **Introducción**

Este proyecto parte de dos situaciones muy concretas: el fracaso de la educación en México; y el desconocimiento acerca de la influencia de los videojuegos. Por un lado, es necesario intervenir lo que sucede en las aulas de educación superior y media superior, implementando nuevas estrategias que contribuyan a los educandos con experiencias enriquecedoras que capturen su interés. No sabe mucho acerca de los efectos de los videojuegos; la investigación científica ha producido resultados muy polarizados, pero aún con este desconocimiento, la industria del videojuego sigue creciendo en todo el mundo.

Michael Abbott (Abbott, 2010), profesor del Wabash College en Pennsylvania, ha tomado la iniciativa de incluir el videojuego Portal en el programa oficial de un curso, ya que una de las muchas virtudes aparentes de este juego, es la de fomentar interacciones lingüísticas en sus jugadores. Abbott reporta que su experiencia con Portal en el aula de clases fue muy positiva, sin embargo, no hay estudios científicos que respalden esto. Es necesario realizar investigaciones que demuestren si este videojuego realmente fomenta las interacciones lingüísticas, y de ser así promover su uso dentro y fuera de las

aulas. En caso contrario, sería necesario realizar más estudios para identificar que videojuegos y en qué condiciones pueden ser benéficos para los jugadores. Para esto, se pretende replicar la experiencia de Abbott en un ambiente más controlado y de manera sistemática, con jóvenes universitarios de Yucatán.

Objetivo general: Identificar si el videojuego Portal sirve como facilitador de interacciones lingüísticas y bajo qué condiciones puede ser usado en actividades escolares.

Los objetivos específicos son:

- Describir en qué medida el videojuego Portal es efectivo para promover interacciones lingüísticas en jóvenes universitarios del estado de Yucatán.
- Identificar cuál modalidad de juego es más efectiva para promover interacciones lingüísticas en jóvenes universitarios del estado de Yucatán.

### **Marco teórico**

En el marco de los aprendizajes invisibles (Cobo & Moravec, 2011; Fernández & Anguita, 2015), se menciona que una de las razones para incluir las nuevas tecnologías como parte importante de la educación formal e informal de los estudiantes, es el hecho de que estas tienen una relación directa con el modo de vida actual y los aprendizajes que surgen a partir del contacto con estas son más relevantes para su vida cotidiana.

En la actualidad el videojuego no se considera solo un instrumento de entretenimiento, sino como herramientas de aprendizajes implícitos, catalizadores de otros procesos de aprendizaje y en ocasiones “como contextos de aprendizaje en sí mismos” (Olson, 2010 citado en Méndez & Moral, 2015). Estos aprendizajes podrían no tener relevancia bajo la lógica tradicional, sin embargo, pueden ser cruciales para el desarrollo de los jóvenes ya que pueden constituir el centro de lo que eventualmente será su vida profesional.

Otros autores señalan los efectos que tienen los videojuegos en la motivación y el involucramiento de los estudiantes cuando se utilizan en el contexto de clase (De Grove, Van Looy, & Mechant, 2011; Kadakia, 2005; Smolčec & Smolčec, 2014), siendo de los argumentos más importantes y consistentes en la literatura.

Un estudio (Kadakia, 2005) en el que se utilizó el juego *The Elder Scrolls III: Morrowind* (2002) para analizar decisiones y consecuencias con estudiantes de secundaria. En este juego se presentan situaciones en las que actos como robar o matar son opcionales y cada decisión tiene sus posibles castigos y recompensas dentro del juego. La autora reporta que las situaciones del juego provocaron discusiones muy interesantes acerca de las implicaciones éticas de dichos actos. Aunado a esto, los estudiantes lograron comprender la narración y el rol del personaje en esta, lo cual quedó evidenciado en los textos que tuvieron que escribir como parte de la clase.

Al jugar videojuegos (y muchas otras actividades) se puede aprender de manera explícita o tácita (Gee, 2008; Méndez & Moral, 2015). El aprendizaje tácito es el más común en los videojuegos; es cuando el jugador aprende a resolver los problemas que presenta el juego, sin necesidad de llegar a comprender los principios o conceptos detrás de la solución de dichos problemas.

Boot, et al (2011) mencionan que, con frecuencia, los gamers superan a los no-gamers en tareas relacionadas con percepción y cognición, sin embargo, es difícil demostrarlo en estudios de entrenamiento debido a deficiencias metodológicas. Para superar estas deficiencias, se recalca la necesidad de elaborar diseños cuasi-experimentales con grupos de control activos y equiparar las expectativas que se tienen de ambos grupos para evitar un posible efecto placebo (Boot, Simons, Stothart, & Stutts, 2013).

Se han realizado distintos estudios de entrenamiento usando *Portal* (Nelson & Strachan, 2009; Adams, Pilegard, & Mayer, 2016), sin embargo, no han logrado determinar qué es lo que se aprende jugando *Portal*, en parte porque se han enfocado en describir sus efectos en términos de habilidades típicamente

asociadas con el contexto escolar. Por otro lado, es posible que la metodología usada no sea suficiente para evidenciar los aprendizajes de los jugadores o para fomentar cambios duraderos en su conducta. Hay que destacar que estos estudios han ignorado por completo la narrativa del juego, al igual que sus posibles efectos en el desarrollo del lenguaje.

En el caso de Portal, el jugador aprende de forma tácita a resolver los diferentes problemas que se presentan haciendo uso de los portales. También aprende acerca de la historia de Chell y su relación con GLaDOS, mientras intenta escapar de los laboratorios donde está presa. Este trabajo se basa en la hipótesis de que ambos aprendizajes se pueden evidenciar utilizando un método similar al de Abbott (2010).

### **Metodología**

Participaron 3 estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán – Campus de Ciencias Sociales, 2 participantes varones y una mujer. La media de edad fue de 22 años.

En esta investigación se utilizó un diseño preexperimental del tipo estudio de caso con una sola medición. Los participantes se dividieron aleatoriamente en tres grupos experimentales. Al grupo uno se le denominará “juego sin ayuda”; al grupo dos “juego con ayuda”; y al grupo tres se le denominará “juego con ayuda y lecturas”.

Los participantes del grupo experimental uno jugaron al videojuego Portal hasta terminar el modo campaña. Jugaron un total aproximado de 6 a 8 horas divididas en sesiones de aproximadamente 2 horas. Solo el participante y un observador estarán presentes en el aula durante la sesión y la intervención del observador será mínima. Al terminar el modo campaña se les pedirá que realicen una actividad para evidenciar las interacciones lingüísticas que se presentaron durante el juego; dicha actividad consistirá en la redacción de un ensayo en relación con su experiencia con el juego.

Los participantes del grupo dos jugaron el modo campaña de Portal dividida en sesiones iguales a las del grupo uno. En este grupo el observador puede

ayudar a los participantes si tiene dificultades con el juego. Al final de cada sesión se le hicieron preguntas de reflexión a los jugadores acerca del contenido del videojuego y su experiencia con este; estas pueden estar relacionadas con su percepción del juego, la historia, o la manera en que resuelven los problemas del videojuego. Al terminar el modo campaña se les pidió que realicen la misma actividad que al grupo uno.

A los participantes del grupo tres se les proporcionó un material de lectura al final de cada sesión, y que deberán haber leído antes de la siguiente sesión. Uno de los materiales habla acerca de los roles de género en la ficción y el otro sobre estrategias de resolución de problemas. El juego durante el modo campaña y la actividad final fueron iguales a las del grupo dos.

El producto final de los participantes se analizará en función de dos dimensiones que, a su vez, serán divididas en varias categorías. Las dimensiones son: contenidos y abstracción de los conceptos.

## **Resultados**

Jugador 1: barón con poca experiencia (grupo uno) al que llamaremos Gabriel.

La falta de experiencia se evidenció al momento de jugar, Gabriel tuvo dificultades con la ejecución de movimientos básicos para el juego, por ejemplo, desplazarse, mover la cámara o atravesar un portal; estos problemas se presentaron tanto usando un control/mando de Xbox 360, como con el teclado y mouse. Su estilo de jugar era apresurado, incluso errático; no se detenía a pesar de tener problemas con la ejecución motriz. Terminó su partida en 3 sesiones, que juntas tuvieron una duración aproximada de 6 horas. Durante las sesiones fue recurrente que hiciera observaciones acerca de lo difícil, y a veces frustrante, que era el juego. También mostró interés por los diálogos de GLaDOS (el personaje antagónico del juego), los cuales calificó como “irónicos”.

En su texto, Gabriel no mencionó nada acerca del personaje protagonista, ni del rol de género en los videojuegos, en cambio, se enfocó más en GLaDOS, a quién describió como una “voz en off” que nos ofrece pastel a cambio de

superar sus pruebas. La personalidad irónica de GLaDOS fue muy importante para él, al grado que fue una de las cosas que más disfrutó del juego.

“El personaje es tan irónico, me encanta la ironía”

Para Gabriel, el tema principal del juego es “insistir una y otra vez” y lo tienes que descubrir jugando hasta poder terminar el juego, ya que no está explícito en el juego. Menciona que lo fundamental para terminar el juego es dominar el uso de los portales para poder moverse, y que para ello uno tiene que entender cómo funciona la física del juego.

Jugador 2: mujer con poca experiencia (grupo tres) a la que llamaremos Kimberly. Durante su partida hizo muchos comentarios acerca de lo que veía en pantalla, asimismo, solía reír con los comentarios de GLaDOS y se detenía a observar los detalles de los escenarios, además, hacía preguntas con frecuencia cuando se quedaba estancada en algún nivel.

Durante las entrevistas, Kimberly evidenció un entendimiento general de la historia del juego, mas no profundizó mucho acerca de ninguno de los dos personajes, excepto cuando señaló que GLaDOS parecía tener varias personalidades.

En un momento de la entrevista mencionó el género de la protagonista, como ella misma menciona, a partir de la lectura que se le proporcionó:

“lo que sí me llamó la atención y bueno, eso parte de la lectura que me diste, que era una mujer y bueno, es cierto que en la mayoría de los videojuegos son hombres”

Durante las entrevistas hizo mucho énfasis en el hecho de que lo que aprendes en un nivel, lo tienes que usar en los niveles posteriores, es decir, hay herramientas y conocimientos que adquieres en los niveles sencillos y que las tienes que seguir usando durante el resto del juego.

Durante la primera entrevista, señaló muy acertadamente algunos de los elementos lingüísticos que el juego utiliza para comunicar al jugador como funcionan sus mecánicas, por ejemplo, los carteles.

“[el juego] te da señales de lo que tienes que hacer, como tipo tips, pero tú tienes que entender exactamente a qué se refiere”

En general, Kimberly describió más objetos no concretos en las entrevistas que en el ensayo, por ejemplo, su descripción de las mecánicas en el ensayo es clara pero muy superficial, en cambio, sus observaciones acerca de cómo se va a acumulando lo que aprendes en el juego son más profundas.

Jugador 3: barón con mucha experiencia (grupo dos) al que llamaremos Rogelio.

Rogelio logró dar una descripción muy detallada y acertada de la historia, tanto en las entrevistas como en su texto, mencionando a ambos protagonistas, su relación y los sucesos que acontecieron en Aperture Science antes y durante el juego.

En la entrevista enfatizó que hay que pensar “fuera de la caja” para resolver los problemas, ya que a veces la solución no es evidente, hay que ver el problema desde distintas perspectivas.

“Tienes que ser creativo No te puedes limitar a una sola solución y tienes que ver De dónde te puedes apoyar porque algo que hace el juego es limitarte en tus opciones y tienes que ver cómo hacer más con lo menos”

La mayoría de las interacciones lingüísticas de Rogelio, fueron acerca de la jugabilidad y las mecánicas. Describió con mucha claridad y, en algunos casos, profundidad, la jugabilidad, utilizando, en ocasiones, términos muy propios del ámbito de los videojuegos.

“En sus mecánicas el juego es divertido y los desafíos no son tan complicados. Lo compararía a un juego de Zelda, un juego que puede ser disfrutado tanto por menores de edad como por gente mayor”

En su mayoría, Rogelio describió objetos no concretos o situaciones abstractas.

## **Conclusiones**

El diseño de los grupos experimentales fue una limitante ya que no nos permite discernir la influencia aislada de los textos que se utilizaron con el grupo tres, pues no se consideró un grupo al que se le presenten los textos sin la entrevista. Por otro lado, el tamaño de la muestra es muy pequeño y no hay suficientes jugadores con poca experiencia para contrastar. Es importante tomar en cuenta que los resultados son parciales y próximamente se analizarán las interacciones lingüísticas de más jugadores.

El análisis de los resultados sugiere que los jugadores con mayor experiencia previa con videojuegos son más capaces de establecer interacciones lingüísticas complejas al momento de jugar Portal. El jugador puede establecer interacciones lingüísticas complejas en la medida en que cumple con los precurrentes conductuales para dominar el juego. Dichas precurrentes no son lingüísticas, sino, motrices. Es decir, los jugadores tienen más problemas en satisfacer las demandas del juego relacionadas con ejecución de movimientos finos que las de comprensión del lenguaje. Esto concuerda con la taxonomía de la conducta de Ribes y López (1985) en que la conducta tiene una evolución jerárquica y hay que dominar conductas de cierta complejidad antes de poder pasar a conductas de mayor complejidad. Esto también se debe a que el juego presenta varios estímulos simultáneamente y los jugadores no son capaces de atender los estímulos lingüísticos mientras resuelven los problemas del juego.

El elemento que parece tener más influencia en los jugadores es la entrevista semi-estructurada. Esto podría deberse a que las entrevistas fueron más substanciosas y permiten al entrevistador adaptarse a las características particulares del entrevistado. Es posible que las lecturas que se usaron en la actividad sean muy cortas y/o muy superficiales.

A grandes rasgos, la evidencia sugiere que Portal puede servir como facilitador de interacciones lingüísticas si es usado con jugadores experimentados, lo cual no concuerda con el estudio de Abbott (2010), donde menciona que sus estudiantes tuvieron problemas para jugar usando teclado y ratón, sin embargo, estos se solucionaron al usar controles de Xbox. En el caso de Kadakia (2005)

las habilidades motrices no fueron problema debido a que el educador fue el que controlaba el videojuego mientras los estudiantes solo observaban.

Recomendaciones. En el contexto escolar se recomienda utilizar juegos que no requieran un desempeño alto en motricidad, mas, si una comprensión lingüística. En caso de utilizar juegos como Portal, se recomienda usarlos en actividades no presenciales.

Para futuros estudios se recomienda seguir usando métodos similares al de este trabajo con diseño preexperimentales o cuasiexperimentales, al mismo tiempo que aumentar el tamaño de la muestra y probar variaciones con el tipo de videojuego.

## **Referencias**

- Abbott, M. (2010). Brainy Gamer: Portal on the booklist. Retrieved December 5, 2016, from [http://www.brainygamer.com/the\\_brainy\\_gamer/2010/08/portal-booklist.html](http://www.brainygamer.com/the_brainy_gamer/2010/08/portal-booklist.html)
- Adams, D. M., Pilegard, C., & Mayer, R. E. (2016). Evaluating the Cognitive Consequences of Playing Portal for a Short Duration. *Journal of Educational Computing Research*, 54(2), 173–195. <https://doi.org/10.1177/0735633115620431>
- Boot, W. R., Blakely, D. P., & Simons, D. J. (2011). Do action video games improve perception and cognition? *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00226>
- Boot, W. R., Simons, D. J., Stothart, C., & Stutts, C. (2013). The Pervasive Problem With Placebos in Psychology: Why Active Control Groups Are Not Sufficient to Rule Out Placebo Effects. *Perspectives on Psychological Science*, 8(4), 445–454. <https://doi.org/10.1177/1745691613491271>
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la ( r ) evolución fuera del aula, 66–81.

- De Grove, F., Van Looy, J., & Mechant, P. (2011). Comparing the potential of commercial off-the-shelf and educational games video games for adult foreign language education: an experimental study. 5th European Conference on Games-Based Learning (ECGBL - 2011), (2007), 129–136. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1854/LU-1997787>
- Gee, J. P. (2008a). Cats and portals: Video games, learning and play. *American Journal of Play*, 1(2), 229–245.
- Fernández, E., & Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 19(2).
- Kadokia, M. (2005). Increasing student engagement by using Morrowind to analyze choices and consequences. *TechTrends*, 49, 29–32. <https://doi.org/10.1007/BF02763687>
- Méndez, L., & Moral, M. E. del. (2015). Investigación e Innovación Educativa con Videojuegos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(36), 211–218.
- Nelson, R. A., & Strachan, I. (2009). Action and puzzle video games prime different speed/accuracy tradeoffs. *Perception*. <https://doi.org/10.1068/p6324>
- Smolčec, M., & Smolčec, F. (2014). Using Minecraft for Learning English, 18(2). Retrieved from <http://tesl-ej.org/pdf/ej70/int.pdf>

# **USO DE BLOGS EDUCATIVOS PARA LOGRAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN COSTA RICA**

**MAY ILIANA PORTUGUEZ CASTRO**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

## **Introducción**

La sociedad actual presenta la necesidad de desarrollar un paradigma educativo que se encuentre acorde con las exigencias establecidas por la sociedad de la información y el conocimiento. Para alcanzar este nuevo paradigma, es necesario desarrollar en el individuo habilidades digitales que le permitan poder discriminar entre cantidades infinitas de información, ser capaz de interpretarla y comunicarla, así como aplicarla a un contexto real (Trejo Quintana, 2017). Estas habilidades son solo posibles de alcanzar, si las personas cuentan con la orientación adecuada para poder hacer un buen uso de la información e inclusive producir nuevos conocimientos que fomenten la solución de problemas actuales.

## **Planteamiento del problema**

La responsabilidad de formar a las personas con los requerimientos establecidos por la sociedad de información y conocimiento recae en las instituciones educativas y en el docente. Por un lado, los maestros deben permanecer actualizados sobre herramientas que puedan ser útiles para desarrollar en los ciudadanos del siglo XXI, las destrezas necesarias para un mejor desenvolvimiento en la utilización de las nuevas tecnologías. Y, por otra

parte, las instituciones formadoras deben ser capaces de promover prácticas que faciliten al docente aplicar las tecnologías de información y comunicación (TICS) en su práctica laboral (Nova Pinzón, Alemán de la Garza, Gómez Zermeño, 2017).

En los últimos años han surgido nuevas tendencias educativas que involucran el uso de herramientas tecnológicas. El problema es que, a pesar de las innovaciones, éstas no siempre son utilizadas correctamente, muchas veces por el desconocimiento de cómo sacar el mejor provecho a su aplicación en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Debido a que la integración de las TICS en el aula llega a ser un proceso complejo, se considera necesario ofrecer alternativas de capacitación a los docentes desde su formación (Baltodano y Gómez Zermeño, 2017). Este acercamiento facilitará incorporar estos recursos a las prácticas educativas, minimizando la resistencia que la integración de estas herramientas puede ocasionar en el profesional que no se encuentra familiarizado con su práctica.

En esta investigación se buscó capacitar a docentes en formación, de una universidad a distancia en Costa Rica, en la utilización de blogs educativos y otras herramientas de la web 2.0. Además, se propuso un modelo que pudiera ser utilizado en cursos de educación a distancia o pudiera ser replicado en otros niveles educativos, ya que los participantes fueron docentes en formación de diferentes niveles.

### **Marco teórico**

Para realizar esta capacitación se aplicaron estrategias basadas en teorías constructivistas, de aprendizaje social y colaborativo, en el uso y aplicación de blogs educativos, con el fin de que los estudiantes pudieran conocer la herramienta, realizaran actividades y propusieran soluciones a problemas planteados. Las actividades en los blogs tenían el objetivo de lograr aprendizajes significativos y de comunicación interactiva entre los participantes. Cabe destacar que la integración de las nuevas tecnologías no debe ser un fin en sí mismo, sino que debe estar sustentado por un marco teórico que oriente los objetivos y el diseño de actividades formativas para el logro de las metas

planteadas en el proceso educativo, por lo que la definición teorías educativas que fueron tomadas en cuenta se plantean a continuación.

### ***Aprendizaje constructivista***

En el caso de esta investigación se utilizó como perspectiva pedagógica el constructivismo, ya que se buscaba que el estudiante tuviera una participación en el proceso de enseñanza aprendizaje e interactuara con los demás, para lograr un aprendizaje más significativo y trabajara en un ambiente colaborativo. Dentro de las características del constructivismo Kuhlthau (2015) menciona que la experiencia educativa debe permitir al alumno descubrir nuevos conocimientos, transferir esos nuevos aprendizajes a circunstancias nuevas y contribuir al desarrollo de nuevos conocimientos con lo aprendido.

En el caso de los blogs educativos, se presentaron actividades que favorecieran la creación de nuevos contenidos a partir de la presentación de videos, documentos y casos de estudio, con los que los estudiantes tenían que desarrollar proyectos que dieran solución a problemas presentados en las tareas a realizar

### ***Aprendizaje social***

El aprendizaje mediado por herramientas permite al sujeto construir conocimientos, además de que la interacción de los sujetos participantes, como los asesores y los estudiantes o entre los mismos estudiantes, favorecen el aprender de las experiencias de otros (Deaton, 2015). En el caso de los blogs, el aprendizaje social se buscó mediante la incorporación de actividades que permitieran a los participantes realizar actividades en la que pudieran retroalimentar a sus compañeros y trabajar en conjunto, con lo que se buscaba fomentar las siguientes características del aprendizaje colaborativo.

### ***Aprendizaje colaborativo***

Johnson mencionado por Díaz Barriga (2010) indica que el aprendizaje colaborativo se sustenta en que el éxito de los alumnos depende del éxito de los demás miembros del grupo. El esfuerzo en conjunto será más grande que

el individual, por lo que debe buscarse que el grupo esté motivado para lograr los objetivos que se hayan planteado, con el fin de que los logros superen el esfuerzo individual. En los blogs se desarrollaron actividades que favorecieran la interacción entre los miembros, se generara un ambiente de confianza por medio de espacios de socialización y se permitiera a los participantes comentar, recomendar y hacer críticas sobre los trabajos de los compañeros, con el fin de mejorar y reflexionar sobre su desempeño. La comunicación es un elemento muy importante dentro de este enfoque, por lo que a continuación se exponen las características que debe tener un modelo adecuado de comunicación y que se consideró el apropiado para lograr los objetivos planteados en el proyecto.

### ***Modelo de comunicación interactiva***

Calderón (2006) propone un modelo de comunicación, con el que se busca que la comunicación sea interactiva, abierta al diálogo y a la participación de todos. Este modelo, presenta un patrón de comunicación que es diferente al tradicional, donde existen espacios de discusión y conversación, en los que el docente participa, pero también hay espacios para que los estudiantes interactúen entre sí. En los espacios de comunicación utilizados en el proyecto se pidió dar comentarios justificados sobre los trabajos de los compañeros, así como solicitar retroalimentación para generar análisis y reflexión de los otros participantes.

### **Método**

El estudio realizado fue de métodos mixtos, ya que implicó una observación de los hechos, así como registro de los acontecimientos por medio de entrevistas y diarios de campo. También se midieron las diferentes variables mediante datos cuantificables. El estudio fue descriptivo y explicativo ya que buscaba estudiar un tema del cual se encontraron pocas referencias y que pretendía determinar si la participación en el uso de este tipo de herramientas iba a mejorar los aprendizajes de los participantes (Portuguez, 2010).

Para este estudio se invitaron a participar a estudiantes de un curso de la carrera de docencia de una universidad a distancia en Costa Rica. La muestra fue no aleatoria y participaron 19 personas, de las cuales 18 eran mujeres, sus edades estaban entre 19 y 35 años, siendo la mayoría bachilleres universitarios (52%) y el resto bachilleres de secundaria. Solamente un 6% tenía conocimientos de cómo publicar en blogs.

Una vez seleccionada la muestra se comenzó con la participación de un blog de proyecto, en el que se presentaron recursos que explicaran cómo publicar en estos ambientes, con actividades semanales para la práctica sobre diferentes conceptos. En este mismo espacio pudieron interactuar en un espacio de socialización (café virtual). Posteriormente se realizó una etapa de inducción por medio de procesos de capacitación de los participantes de manera presencial y virtual, en la que se les explicó la forma de realizar las publicaciones.

La última etapa fue la de publicación, para este efecto se crearon tres tipos de blog: en el primer blog se pidió buscar información respecto al tema de estudio, en el segundo contestar preguntas y en el tercero resolver un caso. Las variables que se buscaron medir se definieron operacional y conceptualmente según los objetivos planteados. Como una variable principal se tomó el aprendizaje significativo, cuyo logro dependió de otras variables como: participación efectiva, efectividad de la comunicación interactiva, logro del aprendizaje autónomo y la interacción de conocimientos. En la figura 1 se presenta la relación de cada variable.

Participación efectiva: se evaluó por medio de una tabla de cotejo y se consideró efectiva si el alumno realizó al menos una publicación en que al menos incluyera: experiencias personales para ayudar a enriquecer el tema, propusiera enlaces a otras páginas relacionadas con el tema, propusiera soluciones a los problemas planteados y/o complementara la información con archivos, documentos, imágenes, fotos, entre otros. Esta variable se calificó desde muy efectiva si realizaba más de cuatro de estas acciones, hasta muy poco efectiva si no realizaba ninguna.

**Figura 1**

*Sistema de relación de variables*



Efectividad de la comunicación interactiva: se buscó que los participantes compartieran sus ideas y opiniones. Estos comentarios podían ser: acotaciones o cuestionamientos a los aportes dados por otros estudiantes o en su lugar complementar la opinión externada por el compañero, justificando las razones por las que se estuvo de acuerdo o no con el punto de vista externado. Se esperaban al menos 3 participaciones de los alumnos para considerarse efectiva.

El aprendizaje autónomo, que se definió como la posibilidad que tuvo el estudiante de aprender por sí mismo; el aprendizaje colaborativo, cuando el participante consideró que logró interactuar con sus compañeros y colaborar en la solución de problemas; y la interiorización de conocimientos, que consistió en la comprensión de los conceptos y la realización de nuevos aportes, se midieron utilizando un cuestionario. Para ello se utilizó una escala Likert, en la que los alumnos manifestaron si estaban totalmente de acuerdo hasta en desacuerdo con el logro de estos aprendizajes.

Por último, el aprendizaje significativo se determinó tomando en cuenta los resultados de cada una de las variables anteriores, dando un porcentaje a cada una que indicó el logro que obtuvieron los participantes en el total de

aprendizajes significativos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

## **Resultados**

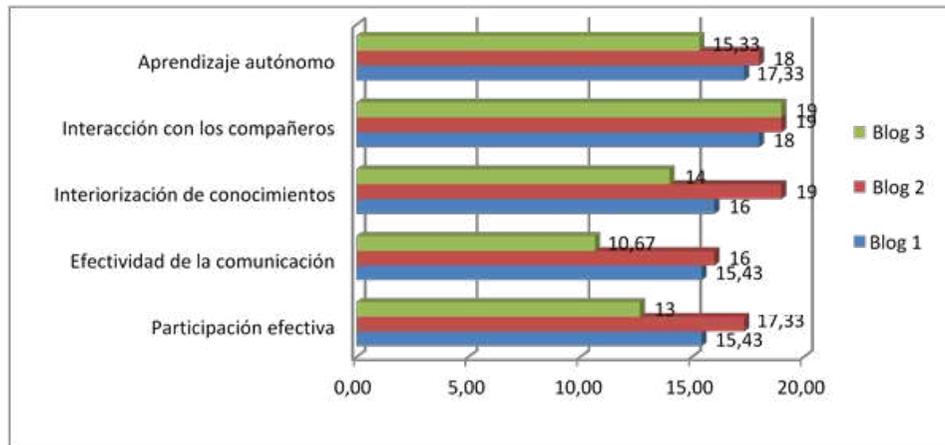
Los resultados obtenidos en este estudio determinan que las actividades planteadas permitieron que los alcances en participación efectiva en los blogs fueran de efectiva a muy efectiva alcanzando un porcentaje de 87%. La motivación de participar fue un elemento fundamental, ya que 97% de los estudiantes indicaron querer colaborar y aprender más del uso de internet. La cantidad de intervenciones fue superior a la establecida como deseable, ya que los alumnos participaron más de tres veces en lo que se les solicitaba.

En el caso de la comunicación interactiva, los resultados en dos de los blogs fueron efectivos, con un 80%, mientras que el tercero la comunicación fue medianamente efectiva alcanzando un 53% de efectividad. En este caso el número de comentarios no fue suficiente al solicitado. El aprendizaje autónomo se consideró alto y muy alto para los tres casos, 90% de los encuestados consideraron que con la participación en el proyecto pudieron aprender por sí mismos, ya que se les brindó la oportunidad de ser creativos y desarrollar ideas que de otra forma no las hubieran realizado y porque pudieron hacer aportes.

En el rubro de interacción con los compañeros se alcanzaron los resultados más altos, con un 95% de alcance. La interiorización de conocimientos alcanzó un 95%, debido a que los estudiantes manifestaron haber podido poner en práctica lo aprendido, profundizar en los conceptos y solucionar problemas. En la figura 2 se muestran los resultados para cada variable y su contribución a los logros en aprendizajes significativos.

**Figura 2**

*Comparación del resultado del alcance de variables por blog con relación al logro de aprendizajes significativos*

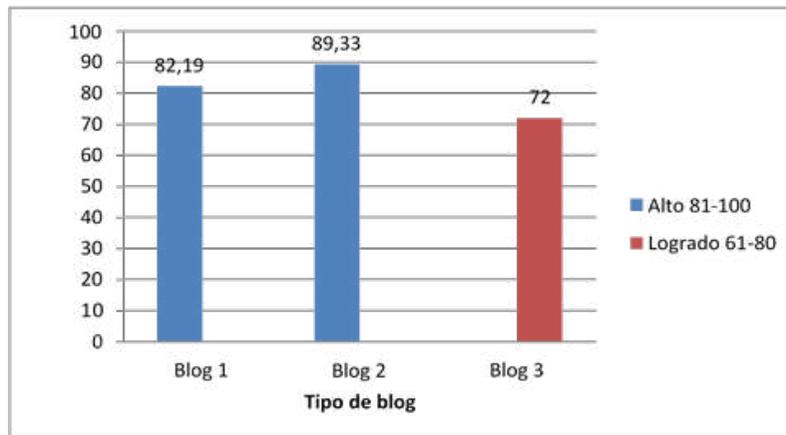


Elaboración propia

Los resultados totales se muestran en la figura 3. En el blog 2, permitió que alcanzaran un 89,33% de logro, la participación en el blog 1 un 82,19%, catalogándose ambos como Alto y en la participación en el blog 3 un 72%, encontrándose en la categoría de Logrado.

### Figura 3

Resultado del logro de aprendizajes significativos por blog



Elaboración propia

### Modelo de blog educativo

Con los resultados obtenidos por este grupo de estudio se propuso un modelo de blog educativo que se compone de las siguientes fases:

Fase de planeación: se determinan los temas, objetivos, los contenidos, las actividades, tiempo para realizarlas y evaluación de las actividades a desarrollar en el blog.

Fase de elaboración: una vez establecidos los contenidos se procede a diseñar el blog con la herramienta seleccionada para el mismo.

Fase de presentación: consiste en presentar los contenidos y actividades a los estudiantes, se proponen cuatro módulos de presentación: 1) socialización, donde el estudiante va a poder compartir con otros estudiantes y el docente; 2) académico, donde se presentan los contenidos a desarrollar en el curso, se sugiere incluir materiales multimedia para ilustrar los temas; 3) colaborativo, donde se proponen actividades grupales y de colaboración y 4) retroalimentación, donde se obtienen opiniones de los estudiantes sobre los resultados obtenidos y aspectos a mejorar.

## **Discusión**

Al analizar los datos alcanzados en la medición de las variables se obtiene que la utilización del blog como recurso educativo permitió que los participantes en el estudio obtuvieran el logro de aprendizajes significativos. Este mayor alcance se vio favorecido por la presencia de recursos multimedia y de actividades que favorecieron la participación activa de los estudiantes. Además, la construcción del conocimiento se vio posibilitada al manipular la herramienta y poder realizar sus propias creaciones (Fallas, 2013).

El poco conocimiento de los participantes sobre cómo publicar dificultó su acceso, sin embargo, al final pudieron alcanzar los objetivos. Dentro de las ventajas que mencionaron se encontraron que el uso del blog educativo en el curso: 1) Permitió compartir información con otros estudiantes, 2) aumentó el compañerismo, 3) puede utilizarse para evacuar dudas, 4) sirve como apoyo para las investigaciones y 5) se puede utilizar para uso laboral y personal.

Con los resultados obtenidos en este estudio se pudo diseñar un modelo de blog que pueda ser ajustado según el nivel educativo del que se trate, se considera que la inclusión del uso de herramientas tecnológicas de manera práctica en los cursos de formación de docentes favorecerá que los profesores las apliquen cuando estén realizando sus labores en el futuro.

Dentro de las recomendaciones se sugiere: evaluar, antes de integrar este tipo de herramientas, los conocimientos que tienen los docentes y estudiantes sobre su uso y manipulación, con el fin de desarrollar talleres de capacitación presenciales o virtuales. Integrar herramientas como videos y actividades que puedan desarrollarse en forma colaborativa, que el docente tenga un rol motivador para favorecer la participación activa de los estudiantes y, por último, seguir explorando más herramientas de la web 2.0 que puedan ser utilizadas para fomentar la participación y la comunicación entre los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **Referencias**

- Baltodano, M y Gomez-Zermeño, M. (2017). Pedagogical, Curricular and Didactic Elements Involved in the Creation o an E-Learning Environment: The Case of a Costa Rican University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 104-119. DOI: 10.17718/tojde.340396
- Calderón, K. (2006). La didáctica hoy: Concepciones y aplicaciones. San José, EUNED.
- Deaton, S. (2015). Social learning theory in the age of social media: Implications for educational practitioners. *Journal of Educational Technology* (12)1, 1-6.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. 2002. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Fallas Monge, I. 2013. Educación en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. San José: EUNED.
- Kuhlthau, C. y Todd, R. 2015. Indagación Guiada: Introducción. Eduteka. Disponible en <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/258>
- Nova Pinzón, I., Alemán de la Garza, L., & Gómez-Zermeño, M. (2017). Alfabetización socio-digital y pedagogía constructivista para superar la brecha digital. *Ensayos: Revista de la Facultad De Educación de Albacete*, 32(1), 33-47. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Portuguez Castro, M. (2010). Propuesta de un modelo de blog educativo como instrumento para fomentar la comunicación interactiva y lograr aprendizajes significativos. Alajuela: Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Docencia, UNED.

Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. Pixel-Bit, Revista De Medios y Educación, (51), 227-241. doi:10.12795/pixelbit.2017.i51.015

# **LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIAS PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**VIANEY AMAIRANY MORENO BAUTISTA**  
Universidad Autónoma de Tamaulipas

## **Introducción**

El presente trabajo desglosa el contenido y diseño del proyecto de intervención “La tecnología educativa y la gamificación como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en educación preescolar”, el cual fomenta la comprensión escrita a través de estrategias didácticas y el uso de las TIC.

En un primer momento se describe el modelo socio-cognitivo, en el cual se basa el proyecto, además de hacer mención de la tecnología y la gamificación como recursos educativos que colaboran a la calidad del aprendizaje de la lecto-escritura.

También señala el impacto de la innovación de acuerdo a lo que se espera del proyecto, así como la intervención y evaluación que se propone llevar a cabo. Finalmente se aportan comentarios y conclusiones del avance de este trabajo.

## **Marco teórico**

Se retoma el Modelo Socio-Cognitivo, como un "...conjunto sistemático de constructos teórico-prácticos basados en conceptos epistemológicos, filosóficos, y psicopedagógicos que resaltan el progreso constante y permanente del conocimiento, las habilidades, las destrezas y las actitudes del ser humano, como sujeto individual y social, planteando derroteros metodológicos para orientar a los estudiantes en el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y específicas, que busca cumplir y abarcar los elementos constitutivos del sistema educativo." (Patiño Torres, M., 2006).

Dado lo anterior, se consideró este modelo debido que basa su proceso en cómo aprende el alumno, que acciones usa para aprender, cuales capacidades y habilidades implementa para aprender, incorporando el desarrollo emocional y social en sus actividades. Es por ello que se retoman algunas de las teorías que abarca el Modelo Socio-Cognitivo, tales como; La teoría de la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría del andamiaje de David Wood y Jerome Bruner. Seleccionadas de acuerdo a las necesidades del proyecto de intervención:

### **Teoría de la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky.**

En palabras de Vygotsky (Citado por Duarte. J., 1995) La Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como: el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que esta próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lecto-escritura. En la ZDP es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el

desarrollo. No tendría sentido intervenir en lo que los alumnos pueden hacer solos. El profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno y basándose en estos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad lecto-escrita.

### **Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.**

Según Ausubel (1983) El Aprendizaje Significativo es el proceso por el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva (lo que sabe o conoce) del que aprende. Las condiciones para que se logre el aprendizaje significativo es contar con material muy llamativo para el alumno y que esté relacionado con sus intereses y la lecto-escritura.

El aprendizaje significativo es el resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo. El aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

### **Teoría del andamiaje de David Wood y Jerome Bruner.**

La teoría del andamiaje fue desarrollada por Wood, D. y Bruner, J. (1976), a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, de Lev Vygotsky. Esta teoría postula que en una interacción de tipo enseñanza–aprendizaje, la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende; es decir, cuanto mayor dificultad se presente en quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña.

El ajuste de las intervenciones del docente a las dificultades del que aprende, parece ser un elemento decisivo en la adquisición y construcción del conocimiento de la lecto-escritura. El concepto de andamiaje, es una metáfora que alude a la utilización de andamios por parte del maestro; a medida que el conocimiento se va construyendo, el andamio se va quitando.

Lo anterior, es la base en la que están fundamentadas las actividades a implementar, para estas, se hará uso de la tecnología educativa y de la gamificación como estrategias para el desarrollo de las actividades.

Dado lo anterior, el uso de la Tecnología Educativa es una estrategia didáctica, capaz de crear ambientes idóneos de enseñanza-aprendizaje, es por ello que se propone el uso y aplicación de las TIC como herramienta de apoyo a la labor docente y de aprendizaje de la lecto-escritura para los alumnos.

Como nos menciona Díaz, Pérez y Florido, (201; pág. 14) “Las TIC posibilitan poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación”.

Por ello, los docentes hoy en día, en mayor medida integran las TIC a sus prácticas pedagógicas, para favorecer la construcción significativa de conocimiento en los estudiantes. Esta aproximación permite caracterizar, tanto las competencias docentes para el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas apoyadas en TIC, como las diferentes modalidades de representación del saber (conocer, utilizar y transformar) sobre la tecnología integrada a la educación, en este caso a la lecto-escritura.

En este nivel, el docente tiene claro que las TIC permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y que amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información (Coll y Martí, 2001, citado por Coll, Onrubia y Mauri, 2007).

A partir de lo anterior, se proponen actividades que permiten favorecer el fomento de la lecto-escritura a través de la gamificación con el uso y aplicación de las TIC, utilizándolas como herramientas para optimizar la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información y por ende un aprendizaje más significativo.

Por otro lado, la Ruta de Mejora Escolar 2017-2018 del Nivel Preescolar alude a los bajos índices de aprendizaje en el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, en la Competencia de Escritura, identificando y analizando el problema, siendo la comprensión escrita un área de oportunidad en la edad temprana.

Romero, L. (2012) menciona que “En preescolar la adquisición de las habilidades de la comunicación escrita son la base para poder expresarse con espontaneidad y creatividad...”, por lo anterior, resulta indispensable aplicar herramientas adecuadas, que permitan aprovechar al máximo el potencial de los alumnos, utilizando estrategias didácticas que favorezcan el logro de aprendizajes esperados.

Las actividades empleadas a través de recursos didácticos, promueven el desarrollo del pensamiento crítico, analista y reflexivo, favoreciendo la selección y síntesis de información obtenida, así lo comparte Saracho (2004).

Es así como, los alumnos comienzan a comprender las funciones particulares de la escritura de su grupo social, tomando conciencia de que el lenguaje escrito presenta formas distintas y opera para funciones diferentes. En esta misma línea, Camps y Kauffman citadas por Gillanders, C. (2001), sostienen que la adquisición de la escritura se da a partir de los contextos en los que aparezca en forma evidente, dándoles los niños un valor funcional a la lengua escrita.

Este proceso de aprendizaje se produce cuando los niños y las niñas avanzan de una escritura no convencional (círculos, signos, líneas rectas y curvas), a una escritura cada vez más convencional. En la medida que se les permita hacerlo de manera natural y cometiendo errores, a través de estas acciones obtendrá sus propias experiencias y conocimientos acerca del lenguaje escrito.

De igual manera, recordemos que los preescolares a través de las actividades desarrolladas tendrán una aproximación a la codificación de grafías, como nos marca Raposo, D. (2005) “... las letras y signos de puntuación son herramientas culturales utilizadas para fijar el lenguaje y transmitirlo según un

código, pero por sí mismas no conforman ningún idioma”. Es decir, las acciones a emplear contribuirán en el alumno, para que el pueda posteriormente asignar un significado al contenido aprendido.

### **Descripción de la Innovación**

*“No podemos pretender que las cosas cambien,  
si seguimos haciendo siempre lo mismo”.*  
*Albert Einstein*

La innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar. De acuerdo con la UNESCO (2014) “...la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos”.

Por lo anterior, los docentes contantemente se encuentran actualizándose en el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación, ello, para optimizar el impacto educativo a través de objetos de aprendizaje innovadores, que permitan favorecer las herramientas didácticas y contribuyan a las situaciones de aprendizaje que se trabajen con los alumnos, generando motivación en los estudiantes para seguir aprendiendo la escritura y en este caso, para fomentar el aprendizaje de la lecto-escritura.

### **Proceso de Implementación**

Implementar un proyecto educativo es poner en marcha un proceso de intervención e innovación organizacional y pedagógica, entendido como un conjunto de acciones específicamente definidas, a partir de un sustrato conceptual y estratégico, para operar sobre la realidad contextual y del aula con el propósito de mejorarlas.

De tal manera, el proyecto de intervención “La tecnología y la gamificación como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en educación preescolar” trabajara colaborativamente con los recursos tecnológicos y pedagógicos, esto, a través de un software (instalable para PC) y una situación de aprendizaje, desarrollando actividades similares para favorecer el fomento de la escritura en el nivel de preescolar.

Se optó por hacer uso de las tecnologías, debido que es una herramienta que posibilita la eficiencia y eficacia del trabajo docente, contribuyendo con material disponible para beneficiar los contenidos de su plan de trabajo, así como generar un ambiente de aprendizaje autónomo para los estudiantes. Grafica 1.

Por otro lado, la situación de aprendizajes es un conjunto de actividades que permite contribuir al desarrollo de los aprendizajes esperados, que marca el currículo de los educandos en su perfil de egreso, del nivel preescolar. Grafica 2.

Por lo anterior, se espera que los niños que aún no escriben de manera convencional, en su interacción con los productos de intervención (Software y situación de aprendizaje), puedan alcanzarlo, a través de la observación y la práctica lo cual les permite desarrollar diversas hipótesis sobre las características de las letras, lo cual van verificando en la medida que se apropian de la escritura convencional.

### **Evaluación de Resultados**

Para el seguimiento y evaluación se hará uso de diferentes instrumentos de recolección de datos; herramientas para recabar información, aplicar y evaluar las acciones que se realicen durante la implementación del proyecto, tales como:

Se aplicará la evaluación formativa y sumativa con la finalidad de identificar el avance de las competencias, objetivos y aprendizajes esperados que se desean favorecer. Ante esto, Himmel, E. (1999) aporta que “...la evaluación formativa es para determinar el avance de los estudiantes durante el proceso para establecer que han aprendido y que les falta por aprender, en cambio la

evaluación sumativa tiene el propósito de hacer un recuento de las competencias alcanzadas por los estudiantes durante el grado o nivel”.

La evaluación contribuye a la implementación de las acciones realizadas por el docente, debido que, permite identificar el logro de los objetivos seleccionados y los aprendizajes obtenidos con base en los alumnos.

Por ello se propone emplear una lista de cotejo para evaluar la intervención de las acciones desarrolladas. Himmel, E. (1999) menciona al respecto que “...la lista de cotejo consiste en un listado de indicadores de logro o de aspectos que conforman un indicador de logro determinados y seleccionados por él y la docente, en conjunto con los alumnos y las alumnas para establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes” Grafica 3.

De igual manera, se utilizará una rúbrica (Grafica 4) para evaluar los aprendizajes esperados en relación con las actividades aplicadas, Himmel, E. (1999) hace mención a ella, como “... un instrumento que permite registrar el grado, de acuerdo con una escala determinada, en el cual un comportamiento, una habilidad o una actitud determinada es desarrollada por el estudiante”. Los instrumentos referidos serán aplicados antes, durante y al término de la intervención, mismos que generaran índices en el proceso y logro de los objetivos.

## **Conclusión**

A lo largo del diseño y desarrollo de este proyecto de intervención “La tecnología y la gamificación como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en educación preescolar”, se ha identificado el impacto de las estrategias tecnológicas y pedagógicas en la labor docente. Además de reconocer cómo estas contribuyen a la enseñanza-aprendizaje del estudiante, por lo anterior, se considera que dichas estrategias favorecerán el objetivo propuesto: El fomento de la lecto-escritura convencional.

*La tecnología educativa y la gamificación como estrategias para el fomento del aprendizaje de la lecto-escritura en educación preescolar*

## **Tablas y Graficas**

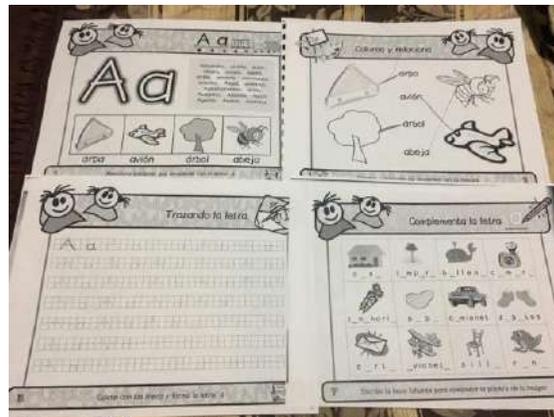
### **Grafica 1**

*En las siguientes imágenes se visualiza el software “El Mundo de las Letras- ABC” (Instalable para PC) que se empleara en la intervención*



### **Grafica 2**

*En la siguiente imagen se visualizan actividades de la situación de aprendizaje “El Mundo de las Letras- ABC”, las cuales se empleara en la intervención*



### Grafica 3

En la siguiente imagen se visualiza un instrumento de evaluación (lista de cotejo), el cual se empleara en la intervención

HETEROEVALUACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR							
Nombre:	Fecha:	Firma					
DIMENSIONES	OPINIÓN	E	MB	B	D	RA	
<b>CONOCER:</b>							
Nivel de dominio en conceptos							
Nivel de interpretación de hechos							
<b>HACER:</b>							
Ejecuta procedimientos							
Aplicación de técnicas							
<b>CONVIVIR:</b>							
Nivel de participación							
Interrelación							
Integración							
<b>SER:</b>							
Actitudes para el aprendizaje							
Valoriza su esfuerzo de aprendizaje							

### Grafica 4

En la siguiente imagen se visualiza un instrumento de evaluación (Rúbrica), el cual se empleara en la intervención

Rúbrica para evaluar el proceso de aprendizaje del alumno  
Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación  
Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Indicadores de desarrollo/Criterios	5.Excelente	4.Satisfactorio	3.Regular	2. Suficiente	1.Requiere Apoyo
<b>Lenguaje Escrito</b>					
Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.	Participa y explora en actos de lectura de diversos textos (cuentos, textos, instructivos, notas, etc.), además de identificar (portada, título, contraportada e ilustraciones), comenta y reconoce (personajes, tema, sucesos, rima etc.). Solicita y expresa sus ideas acerca del contenido de acuerdo a su interés y, sabe y diferencia entre un texto de estudio y un cuento, al igual que usar el calendario y distinguir la estructura	Participa y explora en actos de lectura de diversos textos (cuentos, textos, instructivos, notas, etc.), además de identificar (portada, título, contraportada e ilustraciones), comenta y reconoce (personajes, tema, sucesos, rima etc.). Solicita y expresa sus ideas acerca del contenido de acuerdo a su interés y, conoce los texto de estudio y cuentos, al igual que usar el calendario y distinguir la estructura convencional de los números, identifica los	Participa y explora en actos de lectura de diversos textos (cuentos, textos, instructivos, notas, etc.), además de identificar (portada, título, contraportada e ilustraciones), comenta (personajes, tema, sucesos, rima etc.), expresa sus ideas acerca del contenido de acuerdo a su interés, conoce los texto de estudio y cuentos, al igual que usar el calendario e identifica los días de la semana para registrar eventos personales y colectivos.	Participa en actos de lectura de diversos textos (cuentos, textos, instructivos, notas, etc.), además de identificar (portada, título e ilustraciones), comenta (personajes, tema, sucesos, rima etc.), expresa sus ideas acerca del contenido de acuerdo a su interés, al igual que usar el calendario para registrar eventos personales y colectivos.	Participa en actos de lectura de diversos textos (cuentos, textos, instructivos, notas, etc.), comenta (personajes, tema, sucesos, rima etc.), expresa sus ideas acerca del contenido de acuerdo a su interés, al igual que usar el calendario para registrar eventos personales y colectivos.

## **Referencias**

- Coll, C., Onrubia, J., & Mouri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas : Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario Psicología*, 377-400.
- Díaz, J., Pérez, A., & Florido, R. (2011). Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual. *Cultivos Tropicales*, 81-90.
- Duarte, J. (1995). *Citando a Vygotsky, L. Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gillanders, C (2001). *Aprendizaje de la Lectura Escritura en Preescolar*. México: Trillas.
- Himmel, E. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. S.E. Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
- Novak, H. (1983). *Citando a Ausubel. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2°. México: TRILLAS. Recuperado de: [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Raposo, D., (2005). "Codificación y decodificación visual de la letra en el Sistema de Identidad Corporativa". Facultad de Arquitectura de la Universidad de Lisboa, Portugal.
- Romero, L. (2012). *Una educación innovadora y pedagógica*". México.
- Saracho, (2004). *Las estrategias en la educación*. México.
- SET, (2017-2018). *Ruta de Mejora Escolar*. México
- Patiño Torres, M. (2006). "Modelo socio-cognitivo: Teoría educativa y de diseño curricular". *Med Interna, Caracas*; 22(1):17-40.

UNESCO, (2014). "Competencias y estrategias TIC: desde la dimensión pedagógica. Pontificia Universidad Javeriana – Cali.

Wood, D. y Bruner, J. (1976). The role of tutoring in problem solving. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/full>.

# **DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO CIENTÍFICO MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN SIMULACIONES FÍSICAS**

**AYAX SANTOS GUEVARA**  
Universidad de Monterrey

## **Introducción**

Vivimos en una época en la que la ciencia y tecnología se desarrollan vertiginosamente y para ello es necesario prepararnos para el cambio que estos avances nos exigen. En este contexto nuestros alumnos deberán adquirir nuevas habilidades y la habilidad de resolver problemas de manera creativa será esencial (Muñoz Gutiérrez, 2017) . El Foro Económico Mundial (Foro Económico, 2018) en su reporte sobre el futuro de los trabajos sugiere capacitarnos en diez habilidades principalmente para hacerle frente a los problemas sociales complejos como el de la alimentación, la salud, la energía, el acceso al agua y al cuidado del ambiente. Estas habilidades se enlistan a continuación:

- 1.- Solución de problemas complejos
- 2.- Pensamiento crítico
- 3.- Creatividad
- 4.- Gestión de personas
- 5.- Trabajo en equipo
- 6.- Inteligencia emocional
- 7.- Criterio y toma de decisiones
- 8.- Orientación al servicio
- 9.- Capacidad de negociación

## 10.- Flexibilidad cognitiva

Estas habilidades serán necesarias para los retos que en el futuro se les exigirá a los egresados de ingeniería (Valencia, 1999), ya que nos enfrentamos cada vez más a problemas sociales complejos como el de la alimentación, la salud, la energía, el acceso al agua y al cuidado del ambiente. Además, van a incorporarse a un mercado laboral en el que la automatización y la inteligencia artificial se encargarán de reemplazar a los seres humanos en diversas actividades (Vázquez Bravo, 2018). Por ello su formación académica debe ser planificada para satisfacer y mejorar estas exigencias, de forma tal que al graduarse se garantice que cuenta con las habilidades y capacidades necesarias para encontrar soluciones pertinentes, sustentables e innovadoras.

### **Desarrollo**

Existen estudios realizados en varios países (Powell, 2003) que confirman que la actual formación de los ingenieros es deficiente. Específicamente se ha resaltado la existencia de deficiencias en cuanto a la resolución de problemas y a la aplicación de la teoría a los problemas reales, además de dificultades en las habilidades matemáticas. En los últimos años se han desarrollado metodologías basadas en aprendizaje activo con el objetivo que el estudiante sea quien construya su propio conocimiento partiendo de sus ideas previas. En la Tabla 1 se muestran algunas diferencias entre la instrucción tradicional y la instrucción que toma en cuenta el aprendizaje activo (Sokoloff, 2004)

**Tabla 2**

*Algunas de las características del aprendizaje mediante instrucción tradicional y mediante aprendizaje activo*

<b>Instrucción tradicional</b>	<b>Instrucción usando aprendizaje activo</b>
Centrado en el profesor	Centrado en el alumno
Transmite contenidos	Enseña a aprender
Rara vez se revisan y analizan las concepciones de los alumnos	Permite el cambio conceptual mediante la investigación de las concepciones
Rara vez el alumno cuestiona la diferencia entre lo que sabe o cree con lo que se dice en clase	Reconoce la diferencia entre sus ideas y lo que aprende
Las clases suelen mostrar los hechos de la Física haciendo poca referencia a la experimentación	Suele haber actividades de experimentación mediante las cuales el alumno aprende los conceptos

Con la intención de promover el razonamiento científico, el docente de Física debe actuar como representante de la comunidad científica y orientar el trabajo de los alumnos de modo que fomente la manera en que los científicos resuelven problemas. La comunidad científica de manera colaborativa realiza como estrategia para solucionar los problemas un análisis de los antecedentes del tema, elabora esquemas, representaciones, modela, realiza predicciones y verifica mediante experimentos o simulaciones.

Una de las metodologías que se han propuesto para promover el aprendizaje activo se conoce como problemas ricos en contexto (aprendizaje basado en problemas). Estos problemas se diseñan de tal modo que el alumno se vea obligado a preparar una estrategia organizada en forma lógica, de tal manera que no pueda aplicar las ecuaciones y obtener resultados en forma automática sin comprender para qué lo hace como comúnmente suele ocurrir. Cada

problema es una breve historia en la cual el estudiante es, en lo posible, el principal protagonista. El texto del problema incluye la apropiada motivación para que "Usted" o "tú" (el alumno) obtengan una respuesta (Heller, 1992). Los objetos y situaciones deben, en lo posible, ser reales. Cuando es una situación imaginaria, se especifica en el texto como es el proceso de idealización. No se dan figuras ni gráficas en el enunciado del problema. El alumno debe visualizar la situación y la información con sus propias habilidades e imaginación (Benegas, 2011).

Otra de las metodologías para el aprendizaje activo es la de las clases interactivas (Sokoloff, 2004). Esta metodología involucra a los alumnos a realizar actividades mediante las cuales se ven obligados a confrontar las ideas previas que tienen sobre algún concepto. Estas actividades pueden ser desde un experimento de clase, una encuesta, una simulación o un análisis de datos. Para esta estrategia el alumno aplica el ciclo PODS, donde P significa Predice, O Observa, D Demuestra y S Sintetiza

El aprendizaje mediante simulaciones nos ofrece el escenario adecuado para que el alumno aprenda de manera significativa ya que nos permite que el estudiante interactúe con el fenómeno físico al mismo tiempo y en el mismo espacio donde se desarrolla la teoría (Aquines, 2014). En los últimos años se ha desarrollado software educativo, llamados applets, que nos permiten visualizar un fenómeno físico en la pantalla de la computadora. Se ejecutan dentro de una página web y se representan en una pantalla gráfica que contiene una animación que muestra la evolución del sistema. Con este tipo de simulaciones físicas es posible modificar variables, predecir resultados, realizar mediciones, etc. con el fin de observar y analizar las consecuencias que tienen estos cambios sobre la situación estudiada (Alzugaray. G, 2017), brindándonos la oportunidad de conectar los conceptos, que en algunas ocasiones son abstractos, con situaciones reales (Aquines, 2014).

Entre las ventajas que tiene incorporar las simulaciones a una clase es que facilitan la comprensión de la representación verbal, gráfica, ecuación, etc. del fenómeno estudiado y es posible aplicar el ciclo PODS.

A continuación, se mencionan dos plataformas que se pueden utilizar para realizar simulaciones de experimentos físicos multiplataforma que funcionan en diversos tipos de aparatos como computadoras, laptops, tabletas o smartphones.

## Simulaciones PhET

Es una plataforma gratuita de simulaciones desarrolladas por la Universidad de Colorado (PhET Simulations, 2017). Como se puede observar en la Figura 1, existen simulaciones para los distintos grados escolares para Física, Biología, Química, Ciencias de la Tierra y Matemáticas. Cuenta con material y sugerencias para profesores. Para esto último es necesario registrarse.

### Figura 1

*Existen diferentes simulaciones para los distintos niveles de educación*



## Newtondreams

El proyecto newtondreams (Universidad de Monterrey, 2018) desarrollado en el Departamento de Física y Matemáticas de la Universidad de Monterrey comprende una serie de simulaciones físicas. Se cuenta con simulaciones para realizar operaciones básicas con vectores, péndulo simple, plano inclinado, caída libre, etc.

### Figura 2

*Proyecto Newtondreams desarrollado por el Departamento de Física y Matemáticas de la Universidad de Monterrey*



Tanto las Simulaciones PhET y Newtondreams son útiles cuando no se dispone de equipo para realizar prácticas de laboratorio pues, como ya se mencionó, permite observar algunos fenómenos físicos en la computadora.

## Metodología

El curso de Electricidad y Magnetismo es una de las materias de los primeros semestres en el plan curricular de los programas de Ingeniería (Delgado

Cepeda, 2018). Es común encontrar una desvinculación de los conocimientos entre las demás materias. Esto hace que el alumno encuentre dificultad para comprender los conceptos nuevos, aunque se parte de términos supuestamente ya conocidos como es el de caso de la fuerza y de las Leyes de Newton. Asimismo, los temas de aprendizaje exigen un cierto grado de abstracción, complejidad y requiere ya un dominio adecuado del cálculo. Así, que el alumno se encuentra con términos conocidos que requiere aplicar a un nuevo contexto (eléctrico y magnético).

En la Universidad de Monterrey introdujimos el tema de la fuerza eléctrica (Ley de Coulomb) mediante el uso de una simulación en la plataforma Newtondreams. Para el logro de un aprendizaje significativo, la nueva información la comparamos con las ideas preexistentes de los estudiantes. De manera previa a la actividad sin utilizar el simulador, se les pidió que observaran la Figura 3 en donde encontramos dos cuerpos con carga eléctrica positiva. Al estudiante se le plantea la situación que si la magnitud de la fuerza original entre dos cargas  $+Q$  es  $F$ , ¿qué pasaría con la magnitud de la fuerza sobre la carga  $+Q$  si a la carga de la derecha se reemplaza por otra carga de  $+4Q$ ?

### **Figura 3**

*En la figura se muestra la carga  $+Q$  y  $+4Q$ . Las líneas horizontales representan la fuerza (repulsiva) que ejerce una carga sobre la otra*



El cien por ciento de los estudiantes respondió que la nueva magnitud de la fuerza es  $4F$ , sin embargo, cuando se les hizo la misma pregunta, pero respecto a la carga de  $+4Q$ , la mayoría respondió que la magnitud de la fuerza es  $F/4$ .

Una vez que respondieron las preguntas previas mediante el uso del simulador y de manera colaborativa pudieron verificar sus predicciones. La mayoría

mencionó que comprobaron que ambas fuerzas debían ser iguales. Uno de los equipos señaló que previamente no habían tomado en cuenta que en el contexto eléctrico también se aplicaba la Tercera Ley de Newton.

## **Conclusiones**

Si bien, esta investigación teórica-práctica aún se encuentra en proceso se puede mencionar que el uso de las simulaciones facilita el aprendizaje activo y significativo al centrar el aprendizaje en el estudiante. Facilita también la comprensión de la representación verbal, gráfica, de la ecuación, etc., del fenómeno estudiado y es posible aplicar el ciclo PODS. Considero que las simulaciones son una herramienta valiosa sobre todo cuando se abordan temas abstractos.

El uso de las simulaciones también nos permite acercar al alumno a la manera en que la comunidad científica elabora estrategias para solucionar los problemas como lo harían en la vida real. En la vida real un científico revisa sus conocimientos previos, elabora esquemas, realiza representaciones, predicciones y verifica mediante experimentos o simulaciones. En esta actividad los estudiantes tuvieron la oportunidad de vivir esta experiencia y de comparar lo que esperaban previamente con el fenómeno real. Asimismo, fueron capaces de obtener una fórmula para describir la fuerza eléctrica (Ley de Coulomb), de realizar diagramas de fuerza sistemas de cargas más complejos y de realizar cálculos.

## **Referencias**

- Alzugaray, G, C. y. (25 de Noviembre de 2017). El software de Simulación en Física: herramienta para el aprendizaje de contenidos. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18423/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18423/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Aquines, O. G. (2014). Simulaciones físicas multiplataforma. Lat. Am. J. Sci. Educ. 1, 22014-22019.
- Benegas, J. y. (2011). Influencia del texto y del contexto en la Resolución de Problemas de Física. Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 5, No. 1, 217-224.

- Delgado Cepeda, F. J. (12 de Febrero de 2018). Observatorio de Innovación Educativa. Obtenido de [https://observatorio.itesm.mx/edu-bits-blog/maxwell-lab-integracion-curricular-visualizaciones-electromagneticas-fortalecer-iniciativas-stem?utm\\_source=Observatorio+de+Innovaci%C3%B3n+Educativa+%7C+Facebook&utm\\_campaign=00d2f6584f-EMAIL\\_CAMPAIGN\\_2017\\_02\\_2](https://observatorio.itesm.mx/edu-bits-blog/maxwell-lab-integracion-curricular-visualizaciones-electromagneticas-fortalecer-iniciativas-stem?utm_source=Observatorio+de+Innovaci%C3%B3n+Educativa+%7C+Facebook&utm_campaign=00d2f6584f-EMAIL_CAMPAIGN_2017_02_2)
- Foro Económico, M. (2018). Foro Económico Mundial. Obtenido de <https://www.weforum.org/es/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan/>
- Heller, O. &. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping, Part 2: Designing problems and structuring groups. *American Journal of Physics*, 60(7), 637-644.
- Muñoz Gutiérrez, R. (2017). 6 Canastas para Innovar. El método revolucionario que pondrá la innovación al alcance de todos. México: Grijalvo.
- PhET Simulations. (15 de Junio de 2017). PhET Interactive Simulations. Obtenido de <https://phet.colorado.edu>
- Powell, K. (2003). Spare me the lecture. *Nature*, 425(6955), 234-236.
- Sokoloff, D. R. (2004). *Interactive Lecture Demonstration Active Learning in Introductory Physics*. John Wiley & Sons.
- Universidad de Monterrey. (20 de Enero de 2018). Newtondreams. Obtenido de <http://www.newtondreams.com>
- Valencia, A. (1999). El futuro de la Ingeniería. *Revista de Ingeniería de la Universidad de Antioquia*, p. 85.
- Vázquez Bravo, F. (2 de Febrero de 2018). Obtenido de [http://www.cienciorama.unam.mx/a/pdf/381\\_cienciorama.pdf](http://www.cienciorama.unam.mx/a/pdf/381_cienciorama.pdf)

# ***SCHOOLGY UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL DEL ISTMO***

**LUCIANO GUZMÁN TOLEDO  
SERGIO ULISES FUENTES LÓPEZ  
REBECA CABRERA LÓPEZ**  
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

## **Introducción**

La innovación es una actividad inherente al ser humano, éste por naturaleza tiene la capacidad y necesidad de renovar sus procesos de manera natural para responder a sus necesidades, todo el tiempo buscamos realizar cosas diferentes y de adaptarnos a entornos cambiantes (Salinas, 2010). Se puede decir que la razón que justifica una acción innovadora siempre responderá a una necesidad del contexto, pues la necesidad es el motor de cambio.

Es definida por muchos autores de distintas maneras, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), innovar deriva del latín *innovatio- onis* lo que significa crear o modificar un producto; también aborda gramaticalmente el sentido de introducir (*in*) algo nuevo (*nova*). Esta perspectiva contempla la creación de algo que no existe o bien la modificación de éste, que siempre busca la mejora aunque ésta no se garantice con el simple hecho de innovar.

El sector de la educación es uno de los más complicados para experimentar cambios y cuando éstos se dan ocurren lentamente; hay entonces una contraposición de realidades, por un lado una sociedad que cambia

vertiginosamente y por otro lado el sector educativo que se resiste a los cambios o bien donde se ven reflejados a un ritmo sincopado respecto al resto de las esferas sociales y de las necesidades del contexto.

Esta innovación en su origen no es institucional sino una experiencia en el aula que busca generar estos espacios claramente intencionados de formación profesional en una modalidad mixta, de tal modo que genere una propuesta para formalizar los encuentros dispersos que se tienen por otros medio digitales como el *email* que no permiten crear ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias profesionales en la docencia.

De este modo se tenga un punto de encuentro adecuado de gestión formativa en la Internet con los estudiantes y en un futuro no lejano la ENUFI fortalezca su oferta educativa al igual que lo hacen las universidades de modo que los normalistas no se encuentren en desventajas frente al alumnado de otras instituciones y a los desafíos que hoy en día la vida académica y laboral demandan.

Adicionalmente a las ya mencionadas, la razón operativa y contextual a la que obedece esta innovación es para resolver un problema de la falta de continuidad en el desarrollo de los cursos debido a suspensiones de clases que obedecen a muchas razones, y que ha representado un serio problema en la institución; por lo que la implementación de este trabajo atiende un problema en dos sentido, el político-contextual y el desafío académico.

La herramienta central de esta innovación en la ENUFI es el *Schoology* una plataforma educativa de licencia libre tipificada como un LMS. Las razones de su selección fueron porque posee una interface muy intuitiva semejante al *Facebook* muy común entre los nativos digitales; permite crear redes de colaboración entre docentes y alumnos alrededor de la Internet y sobre todo es de muy bajo *coste* pues solo requiere una conexión a internet y una computadora. La siguiente imagen muestra la interface de las unidades de aprendizaje del curso Las Tic en la educación.

Para acceder a los cursos es necesario que tanto el docente como las alumnas creen una cuenta en el sitio oficial de *Schoology* <https://www.schoology.com/>. La creación de cada curso genera una matrícula con la cuál las estudiantes se inscriben a éste, así se forman los grupos de trabajo. Una gran ventaja es que se pueden crear e inscribir tantos cursos sean necesarios de modo que el historial de todo su trayecto de formación profesional en la ENUFI se puede alojar en esta plataforma. En esta experiencia no se ha encontrado límite en el almacenamiento en las cuentas gratuitas, sólo algunas restricciones de servicios *enterprise* que pasan a segundo término.

### Figura 1

*Interface de las unidades del curso Las Tic en la educación*



Los sistemas de gestión de aprendizaje conocidas por sus siglas en inglés con LMS agrupan al proceso educativo que usa Tic importantes herramientas para almacenar, recuperar y distribuir contenidos educativos; administrar usuarios

para el control de acceso y presentación controlada de contenido en los cursos; comunicar sincrónica y asincrónicamente mediante *chats*, foros de discusión, *wikis*, *blogs*, *email*, etc); evaluar y dar seguimiento a los procesos mediante espacios para redacción libre, preguntas cerradas, abiertas, opción múltiple y repositorios para archivo multimedia (Farley, 2007).

En este escenario los ambientes de aprendizaje virtuales son el conjunto de actividades, recursos y métodos diseñados para abordar un tema basado en situaciones reales o simuladas en un contexto educativo determinado y se desarrollan en su totalidad mediante herramientas digitales (Cázares, 2010). Los ambientes de aprendizaje mixtos son el conjunto de actividades de aprendizaje que combinan sesiones de clases presenciales y virtuales siendo la primera el medio principal de interacción (Peñalosa, 2013).

En estos ambientes el diseño instruccional desempeña un rol importante en el desarrollo de los cursos. Mora y Bejarano (2016) argumentan que no toda práctica mediada por tecnologías que se diga ser educativa lo es, sino aquellas que se dirijan en un proceso claramente intencionado, planificado, coordinado y evaluado de toda la actividad académica que se da en un entorno entre sus actores.

El diseño instruccional es un proceso complejo que no se limita a selección de contenidos, de materiales educativos multimedia y/o aspectos de diseño gráfico sino que es un trabajo indagatorio interdisciplinario que se basa en enfoques eclécticos de la enseñanza y el aprendizaje para diseñar su forma de intervención ante las necesidades educativas en el que se desarrolla; es un sistema que incluye el análisis, diseño, implementación y evaluación del proceso educativo que se dan en ambientes virtuales (Rodríguez y Escobar, 2012).

## **Desarrollo**

Existen varios modelos de innovación pero en este caso nos hemos basado en el modelo de solución de problemas cuyas fases son: diagnóstico de la situación o detección del problema; prueba y desarrollo de la innovación donde

el usuario participa en la generación de soluciones; y finalmente adopta la innovación como herramienta de mejora (Heredia, 2010). Estas 4 fases han sido transitadas en el contexto aúlico de los autores de esta ponencia.

Los cursos de la malla curricular 2012 para escuelas normales están diseñados para impartirse de manera presencial pero con una fuerte tendencia a ser asistidos por las Tic. Peñalosa (2013) sostiene que en la actualidad es casi imposible concebir una educación presencialmente pura, de algún modo, el proceso de construcción de conocimientos en cualquiera de sus modalidades implica el uso de una o más tecnologías digitales.

Esta innovación comenzó en la ENUFI hace poco más de tres años. El primer curso que se montó en la plataforma fue “Las tic en la educación” participaron los grupos “A” y “B” del primer semestre de la licenciatura. En las dos primeras semanas de clases (4 sesiones), se realizó una exploración para que las alumnas se familiarizaran con cada función de la plataforma, lo cuál se dio sin problemas.

En este sentido Linne (2014) sostiene que interactuar con *software* es algo que acompaña al desarrollo biológico de los nativos digitales pues se usa durante todo el día y para múltiples tareas, por tanto, desarrollan la habilidad para inferir el funcionamiento de interfaces digitales a pesar de no estar familiarizados con ella.

En el desarrollo del curso se planearon actividades de aprendizaje y se socializaban de modo presencial al grupo escolar. La estructura de éstas emanaron de un diseño instruccional no robusto, pues este necesita una visión multidisciplinar y desde la perspectiva de un solo docente es complicado captar las múltiples aristas que se deben contemplar en un diseño instruccional (Rodríguez y Escobar, 2012).

No obstante, se tuvo en mente la importancia de que por cada actividad se les presentara de manera clara los objetivos, la descripción de tallada de la misma, si era individual o colaborativa, los modos de interacción entre los estudiantes, los recursos educativos para consultar (lecturas, videos, podcast,

diapositivas, etc) así como los criterios que se tomarían en cuenta para evaluar, el formato, tiempo y lugar de entrega. Esta imagen da nota de la estructura general de las actividades montadas en *Schoology*.

## Figura 2

### Parte del diseño instruccional de una actividad



The screenshot shows a Schoology activity page. On the left is a navigation sidebar with options like 'Opciones del Curso', 'Materiales', 'Actualizaciones', 'Libreta de calificaciones', 'Configuración de calificaciones', 'Medallas', 'Asistencia', 'Miembros', and 'Análisis estadístico'. Below these is a 'Código de Acceso' (HP92W-3R8GK) with a 'Restablecer' button. The main content area is titled 'ELABORACION DE MATERIAL MULTIMEDIA' and contains the following text:

**PROPÓSITO:** Elaborar material multimedia.

**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**

Hola, en esta actividad van poner en juego sus competencias en la utilización de softwares para elaborar material multimedia. Esta actividad es de suma importancia debido a que trasciende los límites de esta asignatura, es decir, les servirá para una calificación en este curso y también para su propio repertorio de recursos didácticos.

Ustedes mejor que nadie saben que la tecnología en un recurso que cautiva la atención de las personas, especialmente de los infantes lo cuál representa una gran oportunidad que debe ser aprovechada por los docentes en el desarrollo de sus clases. De igual forma, es muy importante el rol que desempeñan el uso de recursos didácticos en la construcción de los conocimientos en nuestros estudiantes. Combinando estos dos aspectos, se contribuye al fortalecimiento de un área importante en su formación inicial como docentes.

Un material multimedia refiere a un recurso que implica o usa más de dos medios, es decir, texto, animación, sonido, video, etc. Estos medios pueden ser físicos o digitales. En este caso, por obvias razones será digital.

Como les comenté, por cuestiones prácticas en esta ocasión elaborarán un cuento narrado, donde combinen audio, imágenes y texto. Para ello tienen que usar mínimamente 2 softwares, el primero que les sugiero se llama Audacity, éste es un editor de audio con el que grabaran las voces de los personajes, el editor permite grabar por secciones, editar, poner efectos, corregir, etc, contiene todas la herramientas básicas que necesitan para grabar su audio.

El segundo software es el Moviemaker, Camtasia o bien imovie, o cualquier editor de video para que puedan incluir imágenes de la historia que narran, así como los textos que sean necesarios.

Una vez terminada su actividad, la subirá a su cuenta de youtube.

La modalidad de esta actividad será por equipos, por favor, elaboren una tabla en este documento Docs y registren el nombre de las integrantes del equipo, el nombre de su cuenta y el link de youtube.

**RUBRICA DE LA ACTIVIDAD**

Revisen la rubrica de la actividad para tener un panorama de los aspectos que serán tomados en cuenta para la evaluación de su trabajo.

Mar 15 Dic, 2015 at 4:46 pm publicado

 RUBRICA MULTIMEDIA .docx

On the right side of the page, there is a partial view of a 'Entr' (Entry) section with 'No h' and 'selec' visible.

En este sentido Cázares (2010) destaca la importancia de redactar objetivos de aprendizaje claros que den nota del desempeño de las habilidades intelectuales de los estudiantes, así mismo de la minuciosa explicación de tal modo que no haya lugar a dudas en lo que se le está solicitando al alumnado.

Cabe mencionar que el diseño instruccional debe ser extremadamente cuidado cuando se trata de ambientes netamente virtuales donde la interacción

docente-alumno se da pura mediante herramientas virtuales. En el contexto de la ENUFI se tiene la oportunidad de combinar el escenario virtual con el presencial lo que permite suplir las carencias que un diseño instruccional “no robusto” pueda generar, sin embargo, la mira esta puesta en el fortalecimiento de este tipo de diseños educativos.

La sistematización de las opiniones de las estudiantes mediante los foros de discusión de *Schoology* fue una ventaja que reconocieron las mismas alumnas que superó la cuestión de tiempo y espacio, sobre todo cuando por alguna cuestión se generaban dudas en la actividades, ellas las expresaban en los espacios de la actividad destinados a este aspecto, como lo muestra la siguiente imagen.

### Figura 3

*Interacción en el foro destinado a las dudas respecto a la actividad*



RUBRICA PORTAFOLIO.odt

**Comentarios**

**Iris Annyel Sánchez Sánchez**  
Profesor muy buenas tardes, estaba leyendo y reflexionando acerca de esta tarea y si bien recuerdo la parte pedagógica no nos lo ha explicado en clase en lo personal no recuerdo que hayamos visto esto, en la última clase con usted nos quedamos conversando la tarea de sistemas operativos y si me deja en duda saber si aún nos lo va a explicar porque no quisiera estar incumpliendo :/ .  
Responder · Me gusta · Eliminar · Dom 17 Ene, 2016 at 11:47 am

**Luciano Guzman**  
Sí. es lo que vimos con el 8 pero hasta allí llegaremos mañana en clase.  
Me gusta · Eliminar · Dom 17 Ene, 2016 at 2:16 pm

**Yahira shunashi**  
Profesor en la ultima sesión se hablo de los sistemas operativos, esta actividad no nos la explico.  
Responder · Me gusta · Eliminar · Dom 17 Ene, 2016 at 12:04 pm

**Melissa Robles Ramos**  
Profesor buenas tardes, no explico esa parte pedagógica en clases. y tengo dudas de como se ara el trabajo.  
Responder · Me gusta · Eliminar · Dom 17 Ene, 2016 at 1:08 pm

**CRUZ OSORIO INES**  
profesor tengo dudas, aun no lo hemos visto en clases  
Responder · Me gusta · Eliminar · Dom 17 Ene, 2016 at 1:22 pm

Esta modalidad de interacción ha sido una de las principales vías de continuidad de las actividades de los cursos cuando las clases se ven interrumpidas pues la comunicación ha sido de manera sincrónica y asincrónica haciendo uso de herramientas colaborativas como estos foros, *skype*, *chats*, *wikis* entre otros.

En cuanto a las actividades la implementación de *Schoology* ha permitido sistematizar los trabajos de cada alumna y de los grupos en espacios de fácil acceso lo que le da una sensación de control al estudiante. De igual modo ha generado la socialización y análisis de sus actividades de aprendizaje, aspecto que abona significativamente a la formación profesional. De igual modo la siguiente imagen muestra la forma de interacción de las alumnas al retroalimentarse usando estos foros en sus actividades de aprendizaje.

#### Figura 4

##### *Retroalimentación entre estudiantes en un trabajo del curso Ingles A1*



The screenshot displays a forum post by Wendy Velazquez on February 7, 2018, at 1:21 pm. She shares a video titled 'video\_ingles.mp4' (18 MB) and says 'buenas tardes profe, mi video.' Below the video, there are three replies:

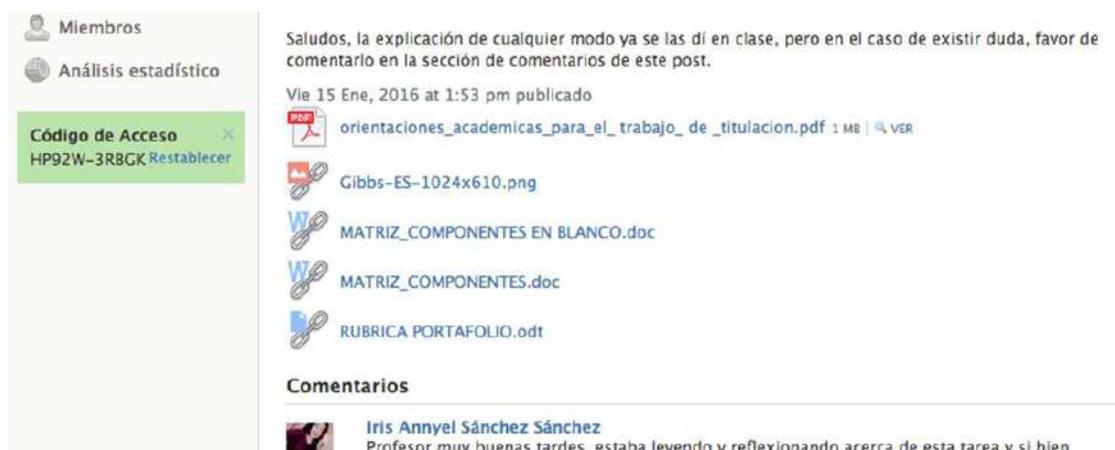
- CRUZ MAYDET SANTIAGO GAZGA** (Feb 7, 2018, 2:30 pm): 'compañera tu muy bien, creo que si sabes el ingles y no se te complica tanto como yo, pero como todos tenemos que mejorar mas :(, me gusto excelente jajajaja'. Reaction: 'Me gusta'.
- marlet yoatzin lopez morales** (Feb 7, 2018, 2:50 pm): 'tu video muy bien compañera, hablaste número, los verbos pero si necesitamos mejorar muchísimo.' Reaction: 'Me gusta'.
- xhunaxhi guadalupe gomez rasgado** (Feb 8, 2018, 1:32 pm): 'tu muy bien wendy tenemos que mejorar la pronuncacion de las palabras correctamente para poder reallizar lo demas buen trabajo wendy.' Reaction: 'Me gusta'.

Cabe mencionar que las reflexiones de los alumnos cuando se retroalimentan aún no son tan profundas quizá son más cuantitativas que cualitativas, no obstante, éste es un proceso que aún se refleja en la modalidad presencial e implica un asunto de su propia formación no de esta innovación. Es de celebrarse que mediante estas herramientas se pueda fomentar y dejar evidencia de fácil acceso a los ejercicios reflexivos que se generan de manera colectiva con las estudiantes.

La convergencia de un cúmulo de herramientas digitales es un *plus* que esta innovación ha permitido en los procesos de formación docente en la ENUFI pues el el curso de las Tic se revisan y promueve el uso de las nubes y herramientas de escritura colectiva, en tiempo real y asincrónica como el Docs, lo cual permite superar las barreras de tiempo y espacio. La siguiente imagen muestra las distintas herramientas que *Schoology* permite usar como recursos en una actividad, muchos de ellos están almacenados en la nube de *Drive* lo cual implica un aprovechamiento y combinación de los materiales digitales disponibles *online* de manera gratuita.

## Figura 5

### *Distintas herramientas utilizadas en una actividad en el Schoology*



The screenshot displays a Schoology interface. On the left sidebar, there are sections for 'Miembros', 'Análisis estadístico', and a green 'Código de Acceso' box with the code 'HP92W-3R8GK' and a 'Restablecer' link. The main content area shows a post with the text: 'Saludos, la explicación de cualquier modo ya se las dí en clase, pero en el caso de existir duda, favor de comentarlo en la sección de comentarios de este post.' Below the text, it says 'Vie 15 Ene, 2016 at 1:53 pm publicado'. There are five attachments: a PDF file named 'orientaciones\_academicas\_para\_el\_trabajo\_de\_titulacion.pdf' (1 MB), a PNG image named 'Gibbs-ES-1024x610.png', and three Word documents: 'MATRIZ\_COMPONENTES EN BLANCO.doc', 'MATRIZ\_COMPONENTES.doc', and 'RUBRICA PORTAFOLIO.odt'. At the bottom, there is a 'Comentarios' section with a comment from 'Iris Annyel Sánchez Sánchez', a professor, stating: 'Profesor muy buenas tardes, estaba leyendo y reflexionando acerca de esta tarea y si bien'.

Sin duda una de las grandes limitaciones de implementar innovación educativa usando tecnología en las escuelas normales es la falta de infraestructura, sobre

todo cuando se trata de estados como Oaxaca donde según la INEGI (2017) la conexión a Internet sólo se cobertura en poco más del 20 % en los hogares, esto no incluye a las instituciones escolares; en la ENUFI se cuenta con una red que aún no es suficiente pero en lo básico ha permitido que esta innovación avance lentamente.

Mortera (2010) dice que la selección del *software* es una cuestión importante en los ambientes de aprendizaje virtual o mixtos pues se tiene que vigilar que éste cumpla con las consideraciones educativas, organizacionales y técnicas del programa. Adicional a esto, las instituciones basan su decisión de usar determinado *software* con base a los costos y financiamientos, en este sentido *Schoology* fue la mejor opción para la ENUFI.

### **Conclusiones**

Sin duda ésta es una experiencia innovadora en un contexto donde hay gran necesidad de innovar con tecnología en los procesos educativos para superar los problemas de suspensiones de clases y demás; se ha probado en el contexto aúlico y a pesar de que hay cosas que mejorar, se considera la posibilidad de implementarse de manera más sistematizada y organizada a nivel institucional.

El bajo presupuesto económico que se maneja en las escuelas normales representa una seria limitación para implementar una innovación similar al de las universidades, sin embargo, estos aspectos son remediales si se valora la pertinencia de esta innovación y se gestionan más recursos para mejorar la débil conexión a red en la institución, a la par que se desarrollen programas de capacitación docente en el aspecto de competencias digitales.

Ante un proceso de innovación educativa son los profesores los agentes decisivos para madurar una innovación como esta; la combinación de la pedagogía con las tecnologías digitales generará las condiciones de cambio en la institución para responder a las necesidades de distintos contextos en los que el nuevo profesional de la educación se desenvolverá.

Lo anterior implica una ruptura paradigmática de la enseñanza puramente presencial e incluso catedrática que se ha dado en las escuelas normales, para dar paso a una que combina las herramientas digitales de boga y que sobre todo fomentan la autonomía del estudiante. Es preciso señalar que en ningún momento se pretende sustituir las clases presenciales programadas por sesiones *online*.

## **Referencias**

- Cázarez, Y. M. (2010). Factores clave en el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos. En J. Burgos & A. Lozano, *Tecnología educativa y redes de aprendizaje y colaboración* (1st ed., pp. 265-295). México, D.F: Trillas.
- Heredia, Y. (2010). Innovación educativa a través del uso estratégico de las tecnologías de la información y la comunicación. en J. Burgos & A. Lozano, *Tecnología educativa y redes de aprendizaje y colaboración* (1st ed., pp. 19-34). México, D.F: Trillas.
- INEGI. (2017). *Encuesta Nacional Sobre el Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares, 2016*. Recuperado el 24 de octubre de 2017 [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especial/es2017\\_03\\_02.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especial/es2017_03_02.pdf)
- Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*,37(2). 203-22. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de <https://dx.doi.org/10.1590/1809-584420149>
- Mora D. & Bejarano G. (2016, julio-diciembre). Prácticas Educativas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Revista Aletheía*, Vol. 8 N° 2, pp.48-63.
- Mortera F. (2010) Los nuevos ambientes virtuales del e-learning: Web-Enhance Learning,Authentic e-Learning, Live e-elearning y Blended Online Learnig. En *Tecnología Educativa y Redes de Aprendizaje de Colaboración*. Burgos y Lozano.

- Real Academia Española (2014). Innovación. En diccionario de la Lengua Española (23.<sup>a</sup> de.) recuperado el 12 de febrero de 2018 de <http://dle.rae.es/?id=Lgx0cfV>
- Rodríguez, L., & Escobar, E. (2012). Algunas precisiones sobre el diseño instruccional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 1-4.
- Salinas, P. (2010). Condiciones organizacionales que favorecen la innovación educativa. In J. Burgos & A. Lozano, *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración* (1st ed., p. 49). México, D.F: Trillas.
- Peñalosa, E. (2013). Fundamentos para el aprovechamiento docente de tecnologías de la información y la comunicación: un modelo. In E. Peñalosa, *Estrategias docentes con tecnología* (1st ed., pp. 2-10). México, D.F: Pearson.

# ***HABILIDADES Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO SOBRE EL SISTEMA DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE UADY VIRTUAL***

**SERGIO DAVID MARTÍN HERNÁNDEZ  
ALFREDO ZAPATA GONZÁLEZ  
JOSÉ ISRAEL MÉNDEZ OJEDA**  
*Universidad Autónoma de Yucatán*

## **Introducción**

En la actualidad las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están cobrando gran importancia dentro de la sociedad, pasando de ejercer un papel secundario a ser las protagonistas en la vida diaria. Las TIC cada vez poseen una mayor importancia en ámbitos laborales, sociales y educativos, debido a que se consideran herramientas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo de esto, es la tendencia actual en las aulas por el uso de las tecnologías como medio para llevar y producir conocimiento en los estudiantes; de esta manera, para dar respuesta a esta innovación se está empleando herramientas educativas como son los cursos en línea (Gómez, García, & Monge, 2016).

Esta propuesta se centra en las habilidades y percepciones de los estudiantes de nuevo ingreso de licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) sobre un Sistema de Gestión del Aprendizaje basado en MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*).

## **Marco teórico**

Una de las tecnologías más empleadas hoy en día en las universidades son los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA), también se les conoce como aulas virtuales, entornos virtuales de aprendizaje o plataformas educativas. Se definen como sistemas de comunicación que permiten el desarrollo de aprendizajes en línea. Su función principal es el almacenamiento y distribución de material educativo, que soporta la administración y comunicación de la enseñanza y el aprendizaje (Abdullateef, Elias, Mohamed y Zaidan, 2015).

Uno de los SGA de distribución libre con mayor uso en el mundo, es el software MOODLE, el cual se caracteriza porque su diseño está basado del enfoque pedagógico constructivista social. Posee una arquitectura modular, lo que permite incorporar una gran diversidad de componentes y funcionalidades. Implementa una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera, eficiente y compatible (Dougiamas y Taylor, 2003).

Cada día el empleo de los SGA se hace más evidente, debido a que estos complementan la enseñanza presencial y posibilitan que la modalidad virtual se lleve a cabo. Los estudiantes necesitan que se involucren y sepan usar los SGA como apoyo en su formación académica ya que cada vez más universidades incorporan esta tecnología. Es por ello, que la experiencia en el uso de estas herramientas tecnológicas se debe a que los estudiantes conocen y están familiarizados con ellas. Sin embargo, la falta de práctica o el desconocimiento de ellas originan dificultades o problemas a aquellos estudiantes con respecto a las mismas (Díaz-González, 2010).

En el ámbito educativo, las universidades de varios países hacen uso de los SGA como una herramienta de apoyo para los estudiantes y los profesores; algunos de ellos son el Reino Unido, los Estados Unidos y España (Rodríguez, J. 2009). De igual manera, diversas universidades mexicanas utilizan esta tecnología, tales como: el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Veracruzana, entre otras.

## **Planteamiento del problema**

La UADY estableció su Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) en el año 2012. En el cual, el uso de las TIC aplicadas a los entornos presenciales y virtuales de aprendizaje es uno de los ejes fundamentales. Es por ello, que se ha impulsado el uso de los SGA como una herramienta de apoyo a las clases presenciales. Adicionalmente, se destaca que actualmente esta institución ofrece un bachillerato en línea (<http://www.bel.uady.mx/>) y en agosto del presente año espera ofertar la Licenciatura en Educación en modalidad virtual.

En la UADY cada año ingresan aproximadamente 4,000 estudiantes en el nivel de licenciatura. Como parte de su inducción, se les proporciona a todos los estudiantes una capacitación relacionada con diversos aspectos del MEFI. Uno de ellos, es el uso del SGA denominado UADY Virtual (<https://es.uadyvirtual.uady.mx/>).

Cabe resaltar que la capacitación a los alumnos de licenciatura de nuevo ingreso sobre el uso de UADY Virtual es muy básica, limitándose a una plática de 30 min donde se explican los aspectos generales. En evaluaciones pasadas sobre la implementación del MEFI, se ha detectado una problemática con respecto a la implementación de esta herramienta tecnológica, debido a que los estudiantes manifiestan una percepción negativa sobre su utilización y que requieren desarrollar las habilidades correspondientes.

Por tal motivo, el Departamento de Innovación e Investigación Educativa (DIIE) de la Dirección General de Desarrollo Académico de la UADY (<http://www.diie.dgda.uady.mx/>) quienes son los encargados de la implementación del MEFI, desarrollaron un curso de inducción en línea que se impartió a través del sistema UADY virtual dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso a licenciaturas.

Esta propuesta se centra en evaluar a los estudiantes de nuevo ingreso de licenciatura el impacto que tuvo el curso de inducción en línea midiendo sus habilidades y percepciones sobre UADY Virtual.

## **Método**

El desarrollo de este trabajo se realizó desde el enfoque positivista, ya que el propósito fue buscar la explicación a los fenómenos basándose en el análisis de los hechos reales, realizando una descripción lo más neutra, objetiva y compleja posible (Monje, 2011). Adicionalmente, se menciona que fue un diseño de investigación de tipo pre-experimental con un solo grupo en donde se llevó a cabo una pre-prueba y post-prueba, efectuándose una aplicación u observación antes y otra después (Campbell y Stanley, 1987). Se consideró este diseño por ser un tipo de investigación en el que no se efectúa asignación aleatoria de los sujetos participantes y en donde no hay control de las variables por parte del investigador (Bernal, 2010). El objetivo de estos diseños consisten en administrar el tratamiento o estímulo en la modalidad de pre-prueba y post-prueba a un solo grupo ya que no existe comparación entre otros (Ávila, 2006).

Así mismo, se especifica que fue de alcance descriptivo ya que el objetivo central del proyecto fue obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema de tal forma que los datos obtenidos fueran significativos (Soriano, 2013). Es decir, se buscó encontrar información detallada respecto al fenómeno para describir sus dimensiones con precisión. Finalmente, se menciona que el estudio empleado tuvo un diseño transversal ya que la medición de la información que se obtuvo fue en un momento determinado o lapsos de tiempo cortos (Álvarez y Delgado, 2015).

La población estuvo compuesta por estudiantes de nuevo ingreso a licenciaturas de la UADY matriculados en el ciclo escolar agosto 2017- julio 2018. La razón por la que sólo se consideró alumnos de nuevo ingreso a licenciatura se debe a que esta población hará uso de MOODLE durante un mayor número de tiempo.

A efectos de este trabajo y por las características que posee, se consideró un censo como técnica de recolección de datos, la cual consiste en contar o enumerar la mayoría de los individuos o el total de ellos que componen una población.

El curso en línea denominado “Inducción a la plataforma UADY Virtual”, se impartió del 14 de agosto al 22 de septiembre del año 2017. Dentro del marco de este curso se implementó el diagnóstico “Habilidades y percepciones sobre el Aula Virtual de la UADY”, el cual se aplicó tanto al inicio como al cierre del curso de inducción en línea. Las secciones de dicho diagnóstico son: Datos demográficos, Habilidades (17 reactivos) y Percepciones (8 reactivos). Las respuestas de las dos últimas secciones fueron de tipo Likert.

La validación del instrumento se realizó a través del juicio de expertos por profesores miembros del núcleo base del Cuerpo Académico Tecnología Educativa en la Sociedad del Conocimiento del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Posteriormente, se realizó una segunda validación por parte del personal del DIIE de la UADY, encargados del desarrollo e implementación del curso.

En la siguiente tabla se muestra los criterios de la población que contó para el análisis.

**Tabla 1**

*Población que contó para el análisis del estudio*

<b>Contestó el diagnóstico de inicio</b>	<b>Contestó el diagnóstico de cierre</b>	<b>Población que contó para el análisis del estudio</b>
X	√	No
√	X	No
X	X	No
√	√	<b>Sí</b>

## **Resultados**

En esta sección se describen los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento. En la figura 1 se observa una infografía con los indicadores de la población participante en el estudio.

Respecto a la primera sección de preguntas (datos demográficos), se destaca que 561 (93%) estudiantes de nuevo ingreso cuentan con al menos un equipo de cómputo o dispositivo móvil cuya distribución se muestra en la figura 2.

Observamos en la fig. 2, que el dispositivo móvil con el que más cuentan los estudiantes de nuevo ingreso a licenciatura es el teléfono inteligente y posteriormente la computadora portátil.

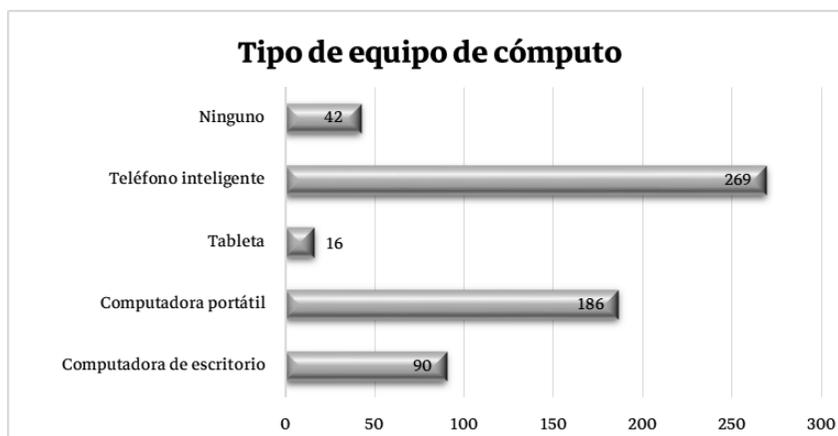
### Figura 1

Total de estudiantes matriculados y que contestaron los diagnósticos



### Figura 2

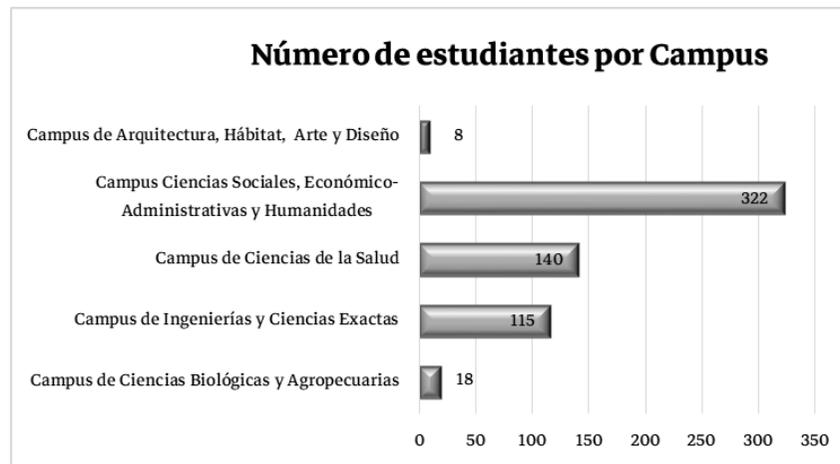
Tipo de equipo de cómputo con que cuentan los estudiantes



En la figura 3, se muestra la distribución de estudiantes de los 5 campus con los que cuenta la UADY que participaron en el estudio.

### **Figura 3**

*Total de estudiantes por Campus*



Con respecto a los datos obtenidos en las secciones 2 (habilidades) y 3 (percepciones) se procedió al análisis cuantitativo. Primero se plantearon las hipótesis quedando de la siguiente manera:

Hipótesis nula.

No hay diferencia significativa en las medias de las habilidades y percepciones antes y después del curso de inducción a la plataforma UADY Virtual.

Hipótesis alterna.

Hay diferencia significativa en las medias de las habilidades y percepciones antes y después del curso de inducción a la plataforma UADY Virtual.

Para saber si se acepta o rechaza la hipótesis nula, esta se decide a partir del siguiente criterio:

Si el valor obtenido de P (significancia)  $\leq \alpha$  se rechaza la hipótesis nula (se acepta la hipótesis alterna).

Si el valor obtenido de P  $\geq \alpha$  no se rechaza la hipótesis nula (se acepta la hipótesis nula).

Considerando  $\alpha$  con un valor de 0.05

La prueba estadística que sirvió fue la prueba t de *student* para muestras relacionadas ya que es una prueba de comparación que se hace en una sola población o grupo en dos momentos distintos, antes y después de un tratamiento. Por las características de la investigación y la manera en que se recolectó la información se eligió dicha prueba.

Se procedió al análisis de las medias de las puntuaciones iniciales y finales de las habilidades (17 reactivos) de los 603 estudiantes participantes (tabla 2). En dicha prueba se emparejó las Habilidades Iniciales (HI) y las Habilidades Finales (HF), la significancia obtenida de los reactivos fue de .000 el cual es menor a .05 concluyendo que hay diferencia significativa en los reactivos de las habilidades antes y después del curso de inducción a UADY Virtual, es decir hubo mejoría por parte de los estudiantes en todos los reactivos.

**Tabla 1**

*Significancia de las habilidades (Sig. Bilateral)*

		Media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Sig.Bilateral
			Inferior	Superior	
Par 1	HI1 - HF1	-.673	-.775	-.572	.000
Par 2	HI2 - HF2	-.599	-.692	-.505	.000
Par 3	HI3 - HF3	-.240	-.318	-.163	.000
Par 4	HI4 - HF4	-.499	-.596	-.402	.000
Par 5	HI5 - HF5	-.466	-.562	-.370	.000
Par 6	HI6 - HF6	-.683	-.779	-.588	.000

Par 7	HI7 – HF7	-.516	-.609	-.423	.000
Par 8	HI8 – HF8	-.582	-.680	-.484	.000
Par 9	HI9 – HF9	-.526	-.621	-.431	.000
Par 10	HI10 – HF10	-.746	-.852	-.641	.000
Par 11	HI11 – HF11	-.809	-.913	-.706	.000
Par 12	HI12 – HF12	-.569	-.664	-.474	.000
Par 13	HI13 – HF13	-.796	-.896	-.696	.000
Par 14	HI14 – HF14	-.501	-.600	-.402	.000
Par 15	HI15 – HF15	-.760	-.864	-.655	.000
Par 16	HI16 – HF16	-.612	-.705	-.519	.000
Par 17	HI17 – HF17	-.590	-.690	-.490	.000

Estos reactivos fueron:

Sé utilizar un aula virtual (MOODLE, Edmodo, Blackboard, Sakai, entre otros) como un apoyo para mi aprendizaje.

Sé navegar a través de los distintos menús, enlaces e hipervínculos de un aula virtual.

Accedo fácilmente a un aula virtual con mi contraseña.

Sé modificar mi perfil en el aula virtual.

Puedo subir imágenes al aula virtual desde un equipo de cómputo o dispositivo móvil.

Sé realizar las actividades y los ejercicios en el aula virtual.

Puedo enviar tareas al aula virtual desde un equipo de cómputo o dispositivo móvil.

Puedo eliminar un archivo en el aula virtual desde un equipo de cómputo o dispositivo móvil.

Sé descargar archivos alojados en el aula virtual.

Sé enviar mensajes en un foro.

Sé enviar mensajes privados a mis compañeros y el profesor.

Puedo localizar los contenidos didácticos del profesor en un aula virtual

Sé resolver exámenes en el aula virtual.

Puedo identificar en el calendario las fechas de entrega de las actividades

Sé consultar mis calificaciones y la retroalimentación del profesor.

Sé trabajar de manera independiente con las herramientas del aula virtual.

Sé trabajar de manera grupal con las herramientas del aula virtual.

En la tabla 3 se observa la significancia de las percepciones de los alumnos de nuevo ingreso de licenciatura (8 reactivos). Para ello, se analizaron las medias de las Percepciones Iniciales (PI) y las Percepciones Finales (PF).

**Tabla 2.**

*Significancia de las percepciones (Sig. Bilateral)*

		Media	95% Intervalo de confianza para la diferencia	de la Sig. (bilateral)
			Inferior Superior	
Par 1	PI1 – PF1	-.151	-.235	-.066 .000
Par 2	PI2 – PF2	-.103	-.189	-.016 .020
<b>Par 3</b>	<b>PI3 –PF3</b>	<b>-.066</b>	<b>-.144</b>	<b>.011 .094</b>
<b>Par 4</b>	<b>PI4 –PF4</b>	<b>-.048</b>	<b>-.128</b>	<b>.032 .239</b>
<b>Par 5</b>	<b>PI5 –PF5</b>	<b>-.038</b>	<b>-.119</b>	<b>.042 .352</b>
<b>Par 6</b>	<b>PI6 –PF6</b>	<b>-.017</b>	<b>-.101</b>	<b>.068 .700</b>
Par 7	PI7- PF7	-.093	-.175	-.011 .027

		Media	95% confianza diferencia Inferior	Intervalo para Superior	de la Sig. (bilateral)
Par 1	PI1 – PF1	-.151	-.235	-.066	.000
Par 2	PI2 – PF2	-.103	-.189	-.016	.020
<b>Par 3</b>	<b>PI3 –PF3</b>	<b>-.066</b>	<b>-.144</b>	<b>.011</b>	<b>.094</b>
<b>Par 4</b>	<b>PI4 –PF4</b>	<b>-.048</b>	<b>-.128</b>	<b>.032</b>	<b>.239</b>
<b>Par 5</b>	<b>PI5 –PF5</b>	<b>-.038</b>	<b>-.119</b>	<b>.042</b>	<b>.352</b>
<b>Par 6</b>	<b>PI6 –PF6</b>	<b>-.017</b>	<b>-.101</b>	<b>.068</b>	<b>.700</b>
Par 7	PI7- PF7	-.093	-.175	-.011	.027
<b>Par 8</b>	<b>PI8 –PF8</b>	<b>-.015</b>	<b>-.097</b>	<b>.067</b>	<b>.720</b>

Con respecto a la tabla 3, se observa que se obtuvo en los reactivos 1, 2 y 7 un valor menor a .05, con base a esto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna porque existe una diferencia significativa a esos reactivos. Los reactivos donde hubo mejoría antes y después del curso son:

El uso de un aula virtual complementa el aprendizaje adquirido en las clases presenciales.

El uso de un aula virtual es importante para mi formación profesional.

Me agrada contar con acceso al aula virtual desde diferentes dispositivos.

En cuanto a las percepciones 3, 4, 5, 6 y 8 se obtuvo una significancia mayor a .05, eso significa que en dichos reactivos no hubo una mejoría ni antes ni después del curso por parte de los estudiantes, los cuales son:

El uso de un aula virtual me ayudará a desarrollar mis competencias tecnológicas.

Las competencias tecnológicas adquiridas con el uso del aula virtual serán de utilidad en mi desempeño profesional.

El aula virtual proporciona una manera diferente de aprender.

El aula virtual proporciona al profesor diferentes maneras de enseñar.

Considero que la UADY está a la vanguardia al contar con un aula virtual como un complemento a las clases presenciales.

Estos resultados nos indican que aún existe una percepción negativa por parte de los estudiantes una vez concluido el curso en línea. Uno de los aspectos que más destacan es que consideran que el uso de un SGA no les ayuda al desarrollo de sus habilidades tecnológicas ni les proporciona una manera distinta de aprender.

### **Conclusiones**

Los resultados de esta propuesta serán de mucha utilidad para las siguientes generaciones de estudiantes de nuevo ingreso de licenciatura, debido a que permitirá mejorar el curso de inducción. Adicionalmente, proporciona conocimiento al DIIE sobre las percepciones y habilidades que poseen estos alumnos con respecto a los SGA.

A partir del próximo período escolar, este curso en línea se extenderá su implementación para los alumnos del posgrado de nuevo ingreso quienes también utilizarán UADY Virtual como una herramienta de apoyo tecnológica para sus clases presenciales. También, se implementará con los alumnos de la Licenciatura en Educación en su modalidad virtual que se ofertará en agosto del presente año.

Como trabajo a futuro se desarrollará un análisis cualitativo a las preguntas abiertas que tienen tanto el diagnóstico de inicio como el diagnóstico de cierre. Además, se implementarán técnicas de minería de datos con el objetivo de caracterizar las habilidades y percepciones de los estudiantes de nuevo ingreso con respecto al uso de los SGA. Finalmente, se implementará una nueva encuesta de seguimiento entre los 603 alumnos que concluyeron el curso, con

el objetivo de determinar cómo les ha sido de utilidad UADY Virtual como una herramienta de apoyo tecnológico a sus clases presenciales después de un semestre de uso.

## **Referencias**

- Abdullateef, B., Elias, N., Mohamed, H y Zaidan, B. (2015). Study on Open Source Learning Management System: a Survey, Profile and Taxonomy. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 93-105.
- Álvarez, G., y Delgado, J. (2015). Diseño de estudios epidemiológicos. El estudio transversal. México.
- Ávila, H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. México.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Bogotá: Pearson Education.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1987). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz-González, J. (2010). El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas. *Revista jurídica de investigación e innovación educativa: REJIE*, 1. 50-51.
- Dougiamas, M y Taylor, P. (2003). *Moodle: Using learning communities to create an open source course management system*. Australia. Recuperado de <https://dougiamas.com/archives/edmedia2003/>
- Gómez, P., García, A y Monge, C. (2016). *La cultura de los MOOC*. España: Síntesis.
- Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad Sur Colombiana. Facultad de Ciencias Sociales y periodismo Neiva.
- Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Revistas de medios y educación*, 34. 218.

*Habilidades y percepciones de los estudiantes de nuevo  
ingreso sobre el sistema de gestión del aprendizaje  
UADY virtual*

Soriano, R. (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y  
Valdés.

*La edición estuvo a cargo de la Facultad  
de Filosofía y Letras de la Universidad  
Autónoma de Nuevo León.*

ISBN 978-607-27-1705-3



9 786072 717053



**UANL.**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



**FFyL**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

