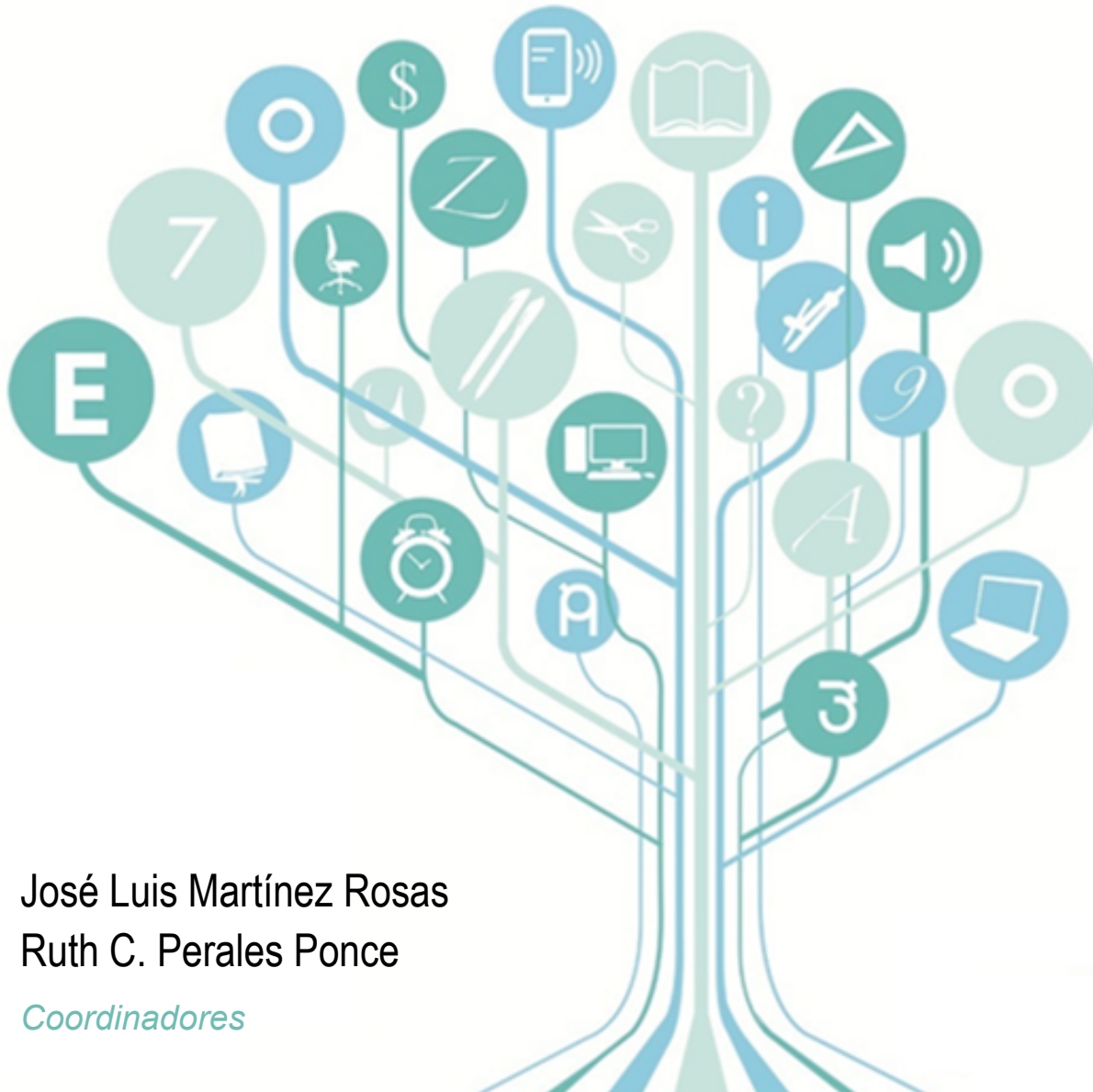


# **Investigación y formación** en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano



José Luis Martínez Rosas

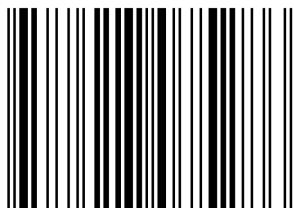
Ruth C. Perales Ponce

*Coordinadores*

Red de Posgrados en Educación, A.C.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

ISBN: 978-84-17075-28-6



9 788417 075286



Secretaría  
de Innovación, Ciencia  
y Educación Superior

### **Comisión Académica**

- Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker** *Universidad Autónoma de Yucatán, México*  
**Mtra. Marcelina Rodríguez Robles** *Universidad Autónoma de Zacatecas, México*  
**Dra. Lya Sañudo Guerra** *Secretaría de Educación de Jalisco, México*  
**Dra. Martha Vergara Fregoso** *Universidad Pedagógica Nacional Unidad Guadalajara, México*  
**Dr. Sergio Jacinto Alejo López** *Universidad de Guanajuato, México*  
**Dr. David Pérez Arenas** *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México*  
**Lic. Marco Antonio Gamboa Robles** *Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, México*  
**Dr. Carlos Rondero Guerrero** *Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo, México*  
**Mtra. Teresita de Jesús Arellano Molina** *Centro de Estudios Superiores de la Sección 54 SNTE, Sonora, México*  
**Dra. María Soledad Ramírez Montoya** *Instituto Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales, México*  
**Dr. Armando Ulises Cerón Martínez** *Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo, México*  
**Dr. Juan Fidel Cornejo Álvarez** *Universidad de Guadalajara, CUNORTE, México*  
**Lic. Maribel Salas Navejar** *Centro de Estudios Superiores de la Sección 54 SNTE, Sonora, México*  
**Mtra. Maricarmen Cantú Valadez** *Escuela de Ciencias de la Educación, Nuevo León, México*  
**Dr. Manuel Cacho Alfaro** *Instituto Lev Vygotsky, Guanajuato, México*  
**Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique** *Universidad de Guanajuato, México*  
**Mtro. Santiago Delgado Coronado** *Universidad Continente Americano, Guanajuato, México*  
**Dr. Jorge Sir Cáceres** *Universidad Arturo Pratt, Chile*  
**Dr. Tomás Fontaines-Ruiz** *Universidad Técnica de Machala, Ecuador*  
**Dra. Marta Osorio de Sarmiento** *Fundación universitaria Juan N. Corpas, Colombia*  
**Dr. Horacio Ademar Ferreyra** *Universidad Católica de Córdoba, Argentina*  
**Dr. Tiburcio Moreno Olivos** *Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, CDMX, México*  
**Dra. Rocío Calderón García** *Universidad de Guadalajara, México*  
**Dra. Ma. Del Pilar Míguez Fernández** *Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, CDMX, México*  
**Dr. Antonio Ponce Rojo** *Universidad de Guadalajara, México*  
**Dra. Adriana Robles Valle** *Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México*  
**Dra. Lucina Partida Gómez** *Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México*

**Comisión Estatal Organizadora**

<b>Presidente</b>	<b>Dr. José Luis Martínez Rosas</b>	<i>BCENOG</i>
<b>Coordinador General</b>	<b>Mtro. Mauro Alba Vázquez</b>	<i>BCENOG</i>
<b>Tesorero</b>	<b>C.P. José Antonio Sánchez Uribe</b>	<i>BCENOG</i>
<b>Subcomisión de asuntos académicos</b>	<b>Mtro. Tiburcio López Macías</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Mtra. Audelia Rosalba Vieyra García</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Mtra. Ma. Guadalupe Arreola Coss</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Mtro. José Lino Martínez Martínez</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Dra. Ma. Trinidad Hernández Cabrera</b>	<i>ENOI</i>
	<b>Dra. Enriqueta Ojeda Macías</b>	<i>UPN-Gto.</i>
	<b>Mtro. Porfirio Padilla Gómez</b>	<i>UPN- Gto.</i>
	<b>Dr. José Elías Guzmán López</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Mtro. Enrique Herrera Rendón</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Dra. Ma. Guadalupe Galván Martínez</b>	<i>U. de Gto</i>
	<b>Dra. Teresa Gutiérrez Castro</b>	<i>IPEP</i>
	<b>Lic. J. Cruz Araujo Lozano</b>	<i>UCA</i>
	<b>Mtro. Carlos Navarro Reyna</b>	<i>UPN-Celaya</i>
<b>Subcomisión de difusión</b>	<b>Lic. Norma Reyna Salas</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Mtra. Blanca Eugenia Silva Macías</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Mtra. Ma. Renata Paniagua Picasso</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Lic. Luz Delia Zepeda Ramírez</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Mtra. Patricia Alejandra Heredia H.</b>	<i>UPN-Celaya</i>
	<b>Lic. Edgar Aarón D. López Mora</b>	<i>UPN-Gto.</i>
<b>Subcomisión de logística</b>	<b>Mtro. Mauro Alba Vázquez</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Mtro. J. Loreto Ortiz Arredondo</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Mtra. Armida Liliana Patrón Reyes</b>	<i>ENSOG</i>
<b>Subcomisión de gestión de la información</b>	<b>Lic. Luis Silva Arriaga</b>	<i>DFPE</i>
	<b>Lic. Blanca Cecilia Sánchez Frías</b>	<i>ENSOG</i>
	<b>Lic. Rebeca Sainz Elizarraraz</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Lic. Juan José Hernández Mata</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Lic. Juan Bravo Lona</b>	<i>BCENOG</i>
<b>Subcomisión financiera</b>	<b>C.P. Adán Sánchez Sánchez</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>C.P. José Antonio Sánchez Uribe</b>	<i>BCENOG</i>
	<b>Lic. Arturo Contreras Amador</b>	<i>ENOI</i>
<b>Subcomisión de seguimiento</b>	<b>Mtra. Rosa Ma. Mares Bermúdez</b>	<i>DFPE</i>
	<b>Mtra. Martha Fabiola Carrillo Pérez</b>	<i>BCENOG</i>

***IES y Organizaciones colaboradoras***

**Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE)  
Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)**

***Consejo Directivo de la Red de Posgrados en Educación, A.C.***

**Mtra. Ruth C. Perales Ponce** *Secretaria Ejecutiva*  
**Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker** *Comisión de Formación Académica*  
**Dra. Martha Vergara Fregoso** *Comisión de Investigación*  
**Mtro. Tiburcio López Macías** *Comisión de Normatividad*  
**Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique** *Comisión de Difusión*  
**Dra. Marcelina Rodríguez Robles** *Secretaria de Actas y Acuerdos*  
**Mtra. Jacqueline Núñez Gutiérrez** *Tesorera*

***Directorio de la BCENOG***

**Mtra. Martha Fabiola Carrillo Pérez** *Directora*  
**Dra. Lucina Partida Gómez** *Secretaria Académica*  
**C. P. Adán Sánchez Sánchez** *Secretario Administrativo*  
**Mtra. Blanca Eugenia Silva Macías** *Coordinadora de Docencia*  
**Mtra. Milagros Manteca Aguirre** *Coordinadora de Investigación*  
**Mtra. Norma Reyna Salas** *Coordinadora de Difusión*

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	17
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	27
Acceso equitativo a la educación. Apreciación de actores del sistema educativo en Morelia Michoacán, México <i>Lucía De la Cueva García Teruel</i>	28
Representaciones sociales de la educación en la población de León, Gto <i>Juan Manuel Torres Delgado, Arturo Aguilar Villegas y Martín de Jesús Ávila Berbena</i>	39
Educación artística... la otra educación, educación basada en lo humano <i>Alejandro De Luna Mercado</i>	49
Competencias investigativas y sistematización de experiencias. Un estudio de doctorado en la BUAP <i>Jorge A. Fernández Pérez, Guadalupe Barajas Arroyo, Dulce María Carolina Flores Olvera, Lilia M. Alarcón y Pérez, Hadi Santillana Romero</i>	55
Estructura y organización de la representación social del consumo en una población de Minatitlán, Veracruz <i>Diana Karent Sáenz Díaz</i>	65
La flexibilidad del pensamiento matemático para la gestión de los aprendizajes en primer grado de educación secundaria <i>Jaime Díaz Zúñiga</i>	75
Una educación, sin educación física no es integral: propuesta curricular 2016 <i>Carlos Fierro Rojas</i>	85
Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes y padres de familia <i>María del Rosario Zamora Betancourt, Juan Carlos Silas Casillas</i>	94
Efectos del entrenamiento en autocontrol en estudiantes con impulsividad moderada de segundo grado de primaria <i>Víctor Eduardo Hernández Mayén y Ulises delgado Sánchez</i>	104
Educación ambiental para la sustentabilidad, Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (UPN) <i>Verónica Grimaldi Papadópolos</i>	115

Bases epistémicas y teórico – metodológicas en la generación de líneas de investigación <i>Verónica Araceli Delgadillo Mejía, Arturo De la Torre Frías e Irma Zamarripa Valdez</i>	127
Gestión del conocimiento: un enfoque innovador en la iniciativa hacia la creación de un modelo pedagógico <i>Leticia Montoya López y Erika Pineda Godoy</i>	136
¿Cómo se gestiona el conocimiento en México? <i>Diego Marín Marín Alvarado</i>	145
Configuración de la supervisión escolar en el contexto de la emergencia del subsistema educativo de Guanajuato <i>Isaías García Lerma</i>	152
La convivencia en el entorno escolar de la Telesecundaria 752 <i>Jazmin Alejandra López Romero</i>	16 1
Oralidad y entrevista, una forma de mirar y construir conocimiento. <i>José Lino Martínez Martínez</i>	169
Necesidades educativas del alumnado que vive con VIH <i>Bania Yarabí Hernández Hernández e Ismael García Cedillo</i>	178
Modos de producción del conocimiento en posgrados de educación de una universidad privada en Puebla <i>Martha Leticia Gaeta González y Salvador Ceja Oseguera</i>	189
Gestión del conocimiento en Zacatecas <i>Efraín Soto Bañuelos, Salvador Moreno Basurto y Carla Beatriz Capetillo Medrano</i>	198
Para comprender la escuela y sus actores frente a la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica <i>Gloria E. Briceño Alcaraz</i>	207
Perspectivas sobre el sistema educativo mundial <i>José Luis Martínez Rosas</i>	216
La divulgación de la ciencia, una estrategia para la gestión del conocimiento en el Tecnológico Nacional de México <i>Andrea Montaña Perches</i>	227
Diseño instruccional para el aprendizaje de los conceptos básicos de la investigación cuantitativa <i>Oscar Treviño Maese, Dulce Cleotilde Pérez Gómez, Rosa Leticia Moreno Nery</i>	232

Reconfiguración de la generación del conocimiento en instituciones con posgrados en educación para el magisterio <i>David Pérez Arenas</i>	241
Epistemología de los usuarios del conocimiento <i>Lázaro Uc Mas, Ivón Susana Díaz Moya y Norma Andrea Rodríguez Sánchez</i>	252
<b>CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN EDUCATIVA, USO Y SENTIDO DE LAS TIC, CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>261</b>
Análisis de la práctica educativa para desarrollar una práctica reflexiva en educación física <i>José Leonardo Torres Robledo</i>	262
Percepción de médicos familiares acerca de la educación en línea y la plataforma EDUMED <i>Laurie Gamboa Córdova y Norma Heredia Soberanis</i>	275
Mirada epistémica-metodológica en el rediseño curricular de la maestría en docencia del IEP <i>José Emiliano Rodríguez Álvarez y Luis Manuel Palacios Morales</i>	284
Manual para implementar recursos tecnológicos e hypermedia en el diseño de materiales didácticos y multimedia <i>Alejandro González Barrios y Héctor Alejandro Lozada Calvillo</i>	291
Experiencia de comunicación con los alumnos mediante el uso de la red social <i>Montserrat Gabriela Pérez Vera, Sandra Mercedes Pérez Vera y Maribel Aragón García</i>	298
Inteligencia emocional y liderazgo docente en los profesores de la maestría en docencia <i>María Teresa de Jesús Martínez Núñez, Edgar Espinosa Cuello y Dulce María Villegas Aréchiga</i>	310
Comunidad de aprendizaje: una propuesta pedagógica para la comprensión lectora con maestros en formación inicial <i>Emma Montuy Jiménez, Laura Rubio Hernández y Amira Salvador Avendaño.</i>	320
Aplicación web para la optimización de creación de instrumentos de planeación docente <i>Maribel Aragón García, Monserrat G. Pérez Vera y Sandra M. Pérez Vera</i>	330
Recursos educativos abiertos en educación preescolar <i>Brenda Refugio Cabrera Bejarano, María Edilza Peinado López y Yazmín Guadalupe Soto Medina</i>	341

Creación de estrategias didácticas creativas para la formación ciudadana en el nivel medio superior <i>Eva Araceli López Laing Hernández</i>	350
El papel del docente con formación universitaria en la construcción de conocimientos en el nivel superior <i>Cruz Eugenia Martínez Palacios</i>	363
De la innovación educativa a la innovación tecnológica <i>David Alejandro Sifuentes Godoy y Nicolás Cristóbal Uzárraga Rodríguez</i>	373
El uso de las TIC en educación preescolar <i>Fernanda Angélica Martínez Nevarez, Nubia Daniela Pérez Coronado y Yazmín Guadalupe Soto Medina</i>	384
La historia de un portafolio de evidencias: un proceso para su elaboración <i>Luis Alfredo Morales Ortega, María Iveth Irela Orozco Jiménez y Yuritzi Amairamy Guzmán Blanco</i>	393
La escritura de textos argumentativos en alumnos de segundo grado de secundaria <i>Luz María Suárez Chávez</i>	402
Los procesos matemáticos para la demostración matemática escolar con software de geometría dinámica <i>María del Carmen Fajardo Araujo y Víctor Larios Osorio</i>	411
Competencias científicas en estudiantes de una universidad tecnológica. Una propuesta de educación no formal <i>Nayely Melina Reyes Mendoza y Emmanuel Alexander Amaro Tovar</i>	42 1
Calidad educativa y enseñanza matemática <i>Eva Joselin Loya González</i>	432
La política internacional de integración de las TIC en el currículum y su impacto en los modelos educativos <i>Carlos Enrique George Reyes</i>	443
Sistematización de la tutoría en un posgrado de educación profesionalizante <i>Carla Beatriz Capetillo Medrano, Marcelina Rodríguez Robles y Efraín Soto Bañuelos</i>	457
Experiencias docentes con cursos masivos abiertos en línea de una universidad del sureste de México <i>Roberto Yovany Gómez Koyoc, José Israel Méndez Ojeda, y Pedro José Canto Herrera</i>	467
Una experiencia formativa con docentes de preescolar en la enseñanza de las matemáticas con regletas <i>María Magdalena Alarcón Delgadillo</i>	476



Las TIC como herramientas para enriquecer la formación de investigadores en el doctorado <i>María Guadalupe Veytia Bucheli y Rosamary Selene Lara Villanueva</i>	483
Planificación de situaciones contextualizadas para desarrollar la comprensión matemática en niños bilingües <i>Mercedes Fabiola Moreno Benítez y Francisco Javier Villegas Guevara</i>	493
Lógica de significación y niveles de intersubjetividad como instrumentos para verificar los niveles de pensamiento <i>Ivón Susana Díaz Moya, Lázaro Uc Mas y Norma Andrea Rodríguez Sánchez</i>	504
El portafolio de evidencias y su uso en estudiantes de educación <i>Lourdes Berenice Angeles Orozco y María Alejandra Gutiérrez Salazar</i>	513
La gamificación educativa como formación integral del alumno <i>Lucía Guadalupe Guzmán Sánchez y Marco Antonio Díaz Haro</i>	522
La gestión pedagógica en secundarias técnicas de la CDMX: las prácticas docentes y directivas <i>Francisco Javier Sánchez Magno</i>	531
Desarrollo de autonomía psíquica en estudiantes de psicología a través de un taller de cine <i>Serrano Soriano María Guadalupe y Miranda Vidales Aída de Fátima</i>	540
Hacia la construcción de un instrumento de evaluación de competencias digitales en estudiantes universitarios: UAS. <i>Martin Pastor Angulo y Dulce Elena López Sánchez</i>	550
Desarrollo de habilidades para favorecer el aprendizaje en alumnos de segundo grado de primaria <i>Alonso Salazar Laura Violeta y María Guadalupe Serrano Soriano</i>	559
Construcción de marco teórico. Del conflicto cognitivo al aprendizaje por descubrimiento. <i>Martín Aram Omar Guerrero Calderón</i>	570
El uso de las TIC como paradigma educativo en el aprendizaje ubicuo. Una experiencia en el diseño y gestión del conocimiento <i>Ma. Dolores García Perea, Marcelina Rodríguez Robles y Efraín Soto Bañuelos</i>	580

<b>CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, SUJETOS, DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE</b>	<b>595</b>
Prácticas de evaluación de aprendizajes en jardines de niños urbanos de Mineral de la Reforma, Hidalgo <i>Laura Elizabeth Gómez Meléndez y Maritza Librada Cáceres Meza</i>	596
Trayectoria de vida e investigación: relación entre formación humana y académica, estudio de casos <i>Oscar Reyes Ruvalcaba</i>	605
Rentabilidad educativa vs desarrollo humano <i>Agustina Ortiz Soriano y Paula Leticia Moreno Rosales</i>	618
La mediación docente para atender la discapacidad intelectual con dislexia en alumnos de telesecundaria <i>María de los Ángeles Rico Becerra</i>	627
Aprendizaje del derecho laboral y su vinculación con el contexto <i>Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez</i>	638
El aporte de las asignaturas de filosofía para el desarrollo integral del alumno de bachillerato <i>José Fernando Ramos Leal</i>	649
Propuesta didáctica que favorece generar ambientes de aprendizaje para la asignatura de educación física en educación secundaria <i>Carlos Fierro Rojas</i>	658
El rock indígena como herramienta pedagógica en torno a la interculturalidad. <i>Luz Beleguí Gómez López</i>	675
¿Género y matemáticas? Un análisis no tan paralelo desde la mirada de estudiantes normalistas <i>Juan Manuel Guel Rodríguez y Jesús Arnulfo Martínez Maldonado</i>	684
Dimensiones y atributos sobre la estructura de la clase que destaca a los buenos profesores, de acuerdo a los alumnos de la maestría en docencia en el campus saltillo de la universidad autónoma del noreste en el trimestre octubre-diciembre 2016 <i>Dulce maría del Carmen Villegas Aréchiga, María Teresa de Jesús Martínez Núñez y Edgar Espinosa Cuello</i>	694
La representación social de ciencia en preguntas de alumnos de secundaria en clase de física <i>José Manuel Ruvalcaba Cervantes</i>	707

Creatividad, desarrollo emocional y artes gráficas en niños y jóvenes de la zona maya yucateca <i>Reina Carolina Baeza Lizama y Pedro Antonio Sánchez Escobedo</i>	717
Atención a la diversidad para el logro de la inclusión educativa <i>María Esther Camacho Villegas, Ana Gabriela Rascón Lugo y Paola Guadalupe Zamorano León</i>	726
Alto y bajo promedio y su relación con ambiente escolar y motivación al logro en EMS <i>Karlos Maas Fonseca, Héctor Adrián Echeverría López y Mario Solís Zazueta</i>	737
Apoyo familiar y su relación con ambiente escolar y motivación al logro en EMS <i>Claudia Gracia Armenta, Nirva Lucía Trejo Quintana y Juan Manuel Velarde Celaya</i>	748
Calidad educativa y tutorías en una IES tecnológica <i>María de la Luz Morales González</i>	758
El rol del director de tesis en la formación del habitus científico <i>Florencio Silva Morales y Teresa de Jesús Guzmán Acuña</i>	769
Historias de vida y subjetividades que recrean la escuela multigrado <i>Javier Hernández Morales</i>	778
La descentralización de la educación básica en la región sur del Estado de México <i>Carpóforo Emilio Martínez Vences</i>	787
La formación docente entre la encrucijada de su ineficiencia y la nula posibilidad de una capacitación y actualización constante y pertinente: una perspectiva desde los actores <i>Santiago Delgado Coronado</i>	797
El curso propedéutico de la UPN Querétaro: una experiencia formativa <i>Francisco Héctor Morán Olmedo, Guadalupe Rodríguez Ruiz y Siddharta Alberto Camargo Arteaga</i>	812
La competencia comunicativa escrita en la producción de textos académicos <i>Rodolfo Castañeda Ramírez, Miguel Hernández Vergara y Rodolfo Castañeda Ramírez</i>	822
La construcción de la identidad profesional docente. Reflexiones desde la perspectiva de la gestalt <i>Santos Guzmán Jiménez, Guadalupe de los Ángeles González Santiago y Elvia Vergara Álvarez.</i>	833
Estrategias de construcción de conocimientos para la formación de profesionales en educación <i>Yanahui Anaid Caletti González</i>	842

La calidad educativa y su relación con la comprensión lectora en educación primaria <i>María Guadalupe Zapata González</i>	853
El ser del maestro desde el personalismo comunitario <i>Melchor Ernesto Lavanderos Lujano y María de Lourdes Guadarrama Pérez</i>	862
La calidad educativa y su relación con el desarrollo de la identidad personal en preescolar <i>Daniela Ramírez Yebra y Luz Alejandra García Regalado</i>	871
Un caso de intervención educativa a través del trabajo colaborativo en el espacio áulico <i>Ma. Carmen Eugenia Jaime Rosales</i>	878
Proyecto de intervención: la planificación en la materia de taller de valores <i>Sergio Edén Mendoza Pérez</i>	888
Representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la docencia <i>M. Guadalupe Arreola Cos</i>	899
Formación de docentes en los primeros elementos de la investigación educativa: experiencia en el IPN <i>Liliana Suárez Téllez, Alma Yereli Soto Lazcano y María de la Luz Huerta Ramírez</i>	911
La educación musical en primarias y el desarrollo integral de los niños <i>Emmanuel Carlos De Mata Castrejón</i>	918
Un estudio de la cultura organizacional sobre la tutoría en el Tecnológico Nacional de México <i>Pablo Lázaro Hernández y Liliana Suárez-Téllez</i>	928
Elementos estratégicos para potenciar el desarrollo de la habilidad pragmática en el idioma inglés <i>Alexandra Marissa Cano Mosqueda</i>	937
Las narrativas docentes de convivencia como lugar de pensamiento y enunciación <i>Ana Belem Diosdado Ramos</i>	946
Construcción conceptual del éxito para la investigación de prácticas docentes asociadas al ingreso y promoción en educación básica <i>Sandra Cristina Machuca Flores</i>	955
La práctica de los docentes en los procesos de formación y fortalecimiento de la identidad nacional <i>Martín Aram Omar Guerrero Calderón</i>	966
Preferencia de niños de primaria por cierto rol de profesor de matemáticas y auto-eficacia <i>Joel García García, Ma. Concepción Rodríguez Nieto y Victor Manuel Padilla</i>	975

<b>CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE AGENTES Y PROGRAMAS</b>	987
Formación en investigación educativa a partir del rediseño curricular de la maestría en ciencias de la educación <i>Maricela Zúñiga Rodríguez, Coralía Pérez Maya y Ana Laura Vargas Merino</i>	988
Evaluación del desempeño docente en un posgrado en México: percepción de los alumnos <i>Norma Nava Ramírez, Raymundo Murrieta Ortega y Mónica Gutiérrez Damián</i>	998
Autoeficacia del profesor universitario y la valoración de su desempeño docente por parte del alumnado <i>Joel Iglesias Marrero e Iris Xóchitl Galicia Moyeda</i>	1009
Desarrollo de competencias profesionales dentro de las empresas. Estudio con asesores de ventas <i>Ileana Guillermina Gómez Flores y David Aguilar Martínez</i>	1020
Análisis político-pedagógico de la educación superior en México: acercamiento a las políticas de financiamiento <i>Oscar Rafael García Martínez</i>	1033
Enfoques utilizados para realizar estudios de pertinencia de las instituciones de educación superior <i>Elsa Edith Zalapa Lúa y Jorge Silva Riquer</i>	1041
Maestría alternativa para interventores educativos: la MIIDE <i>Antonio Zamora Arreola</i>	1052
Avances y retos de la educación superior particular en México <i>Alejandro Emanuelle Menéndez</i>	1062
Percepción docente en la sierra alta de Sonora, sobre la evaluación del desempeño docente <i>Héctor Antonio Cota Contreras, María Durazo Duarte y Marcos Rosario Ramírez Carrizosa</i>	1074
Evaluación del autoconcepto en educación primaria en México <i>Luis Fernando Hernández Jácquez</i>	1087
Evaluar la evaluación del desempeño docente. Una alternativa para mejorar el proceso <i>Gilberto Hidalgo Salado</i>	1097
Evaluación de las prácticas profesionales. Estudiantes y egresados de la Escuela Normal de Balancán, Tabasco	1106

*Honorio Marín Guillermo, María del Carmen Chan Lezama y Guadalupe de los  
Ángeles Santos González*

Matriz de seguimiento a egresados: una propuesta para las escuelas normales del Estado de México 1116

*David Segura García y Patricia Sánchez Salgado*

Formación de investigadores educativos. Visión nacional, estatal y maestría en investigación educativa, Universidad de Guanajuato 1128

*Luis Jesús Ibarra Manrique, María Guadalupe Galván Martínez y Víctor Guillermo Flores Rodríguez*

Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del período 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica 1334

*Fabricio René Orozco Sánchez*

<b>CAPÍTULO 5. ESTUDIOS, MODELOS Y PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y POSGRADOS EN EDUCACIÓN</b>	1145
Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del Burnout en docentes <i>Edgar Fabián Torres Hernández</i>	1146
Condiciones que favorecen el ambiente de seguridad emocional y su aplicación en el proceso educativo <i>Edgar Fabián Torres Hernández</i>	1156
Impacto del liderazgo docente ante el acoso escolar en el bachillerato <i>Román Oswaldo Bojórquez Gamboa</i>	1165
Factores de estrés en pasantes de servicio social universitario de odontología <i>Nikell Esmeralda Zárate Depraect, María Guadalupe Soto Decuir y Eunice Guadalupe Martínez Aguirre</i>	1178
La equidad y la inclusión en las escuelas de educación básica y la USAER <i>Mirtha Idalia Niño Lerma y Teresa de Jesús Guzmán Acuña</i>	1188
El Consejo Técnico Escolar de educación primaria desde la perspectiva de la micropolítica <i>Rodolfo Manuel Pérez</i>	1197
Utilización del modelo wejën-kajën para el diseño de una secuencia de enseñanza en educación básica <i>Gloria de los Angeles Bennetts Carlock</i>	1207
Investigación diagnóstica sobre reflexividad docente. Un estudio de caso, Centro de Posgrado del BINE <i>Fernando Flores Vázquez</i>	1216
Puertas y ventanas: percepción sobre el modelo educativo por competencias en la educación superior tecnológica <i>Guillermo Isaac González Rodríguez</i>	1225
Estrategias de gestión para la profesionalización docente de nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional <i>Karla Ivonne Espinoza Fonseca y Carlos Ugalde León</i>	1234
Los modelos de formación del profesor universitario una revisión desde el estado del arte <i>Agustín Alfredo Torres Rodríguez y Maritza Cáceres Mesa</i>	1243
Construcción identitaria del mexano a partir de su origen social <i>Crisantos Granados Mendoza</i>	1252

La pasión por enseñar y el síndrome del burnout en docentes de secundaria <i>Raúl Octavio Peralta Ramírez</i>	1259
La tutoría académica y su implementación en el programa de ingeniería química de la unidad académica de ciencias químicas (UACQ) de la UAZ <i>Ricardo Conejo Flores</i>	1269
Condiciones y retos del diseño curricular en posgrados con orientación profesionalizante <i>Mario Lorenzo Flores López y Catalina Olga Maya Alfaro</i>	1277
Concepciones docentes sobre evaluación en el aula en educación preescolar en el estado de Jalisco <i>María Isabel Sañudo Guerra</i>	1286
Prácticas de lectura de los jóvenes estudiantes de telesecundaria en un contexto rural <i>José Federico Benítez Jaramillo</i>	1298
Promoción de valores profesionales en la formación de cuadros directivos para instituciones educativas <i>Alma Adriana Almeida Navarro, Carlos Ugalde León y Georgette del Pilar Pavía González</i>	1307
Dificultades en los procesos de formación para la investigación educativa aplicada <i>Liliana Lira López</i>	1316
Los saberes ambientales en estudiantes del centro de enseñanza técnica industrial y la creación artística <i>Andrea Montañó Perches</i>	1325
Experiencias de exclusión: elementos para comprender el problema del acceso a la educación superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México <i>José Humberto González Reyes</i>	1335
Comprensión de las situaciones de violencia en el aula desde la perspectiva de Franz Fanon <i>Sergio Edén Mendoza Pérez</i>	1347
Consejo Técnico Escolar como política y eje articulador de los actores educativos desde el MCMEE <i>Martha Patricia Macías Morales y Francisco Paz Bravo</i>	1354
La violencia escolar y las prácticas inclusivas en el nivel de secundaria <i>Karla Lozano Cabral e Ismael García Cedillo</i>	1363
Perspectivas de la profesionalización docente en los CETIS de la ciudad de México de la DGETI, en el marco de la propuesta curricular <i>Columba Graciela Rivera Trejo y Carlos Topete Barrera</i>	1374



Intervención académica para atender el rezago académico de estudiantes de bachillerato <i>Maribel Soto Castañón</i>	1391
<b>CAPÍTULO 6. EDUCACIÓN, REDES ACADÉMICAS, POSGRADOS E INTERNACIONALIZACIÓN</b>	1401
La movilidad estudiantil internacional de estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana <i>Argelia Ramírez Ramírez y Juan Carlos Ortega Guerrero</i>	1402
Percepciones de la calidad educativa en estudiantes de posgrado del padrón nacional de posgrados de calidad <i>Elia Marúm Espinosa, Federico Curiel Gutiérrez y Víctor M. Rosario Muñoz</i>	1413
La formación de nuevos investigadores en universidades públicas estatales de México: estudio del quinquenio 2011-2015 <i>José Candelario Osuna García, Karla Verónica Félix Jaramillo y Ma. Guadalupe Villaseñor Amézquita</i>	1422
Un nuevo sol ilumina el llano: relatos, voces y prácticas pedagógicas de docentes tomasinos <i>Myriam Mercedes Cala Amaya, Irma Bejarano García, Oscar Yesid Céspedes Gutiérrez y Gilma Yamile Cubillos Gutiérrez</i>	1439
La experiencia de formación en docentes de posgrado desde la práctica reflexiva <i>Gerardo Esteban Centeno Noriega, Pedro Hernández Sánchez y Ana Ma. Mata Pérez Mata</i>	1460
Diagnóstico en la competencia de pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes de bachillerato: estudio comparativo <i>Karlen Torres González y Edgar Gómez Bonilla</i>	1473
Las condiciones y concepciones sobre la formación para la investigación en los posgrados en educación <i>Jesús Francisco Condés Infante, Pedro Atilano Morales y David Pérez Arenas</i>	1484
La investigación como competencia necesaria para la formación en normales <i>María del Pilar Romero Arenas, Victoria Hernández Carmona y Blanca Estela Escobedo Cruz</i>	1494
¿Falta de compromiso, de tiempo o falta de qué? Una realidad entre alumnos de posgrado <i>Héctor Enrique Escobar Olgún, María Cristina Centeno Herrera y María del Refugio Murillo Arguijo</i>	1504

Exploración de los motivos de ingreso al posgrado en educación <i>Marco Antonio Gamboa Robles, Manuel Ramírez Zaragoza Adrian Israel Yáñez Quijada</i>	1515
Los procesos formativos en investigación en la facultad de psicología la UAQ <i>Rocío Adela Andrade Cázares</i>	1524
La investigación en una escuela normal rural: creación y permanencia de un cuerpo académico <i>Adrián Israel Yañez Quijada, Marco Antonio Gamboa Robles</i>	1534
La formación en investigación en estudiantes de un posgrado profesionalizante en el estado de Querétaro <i>Rocío Adela Andrade Cázares</i>	1543
El comité tutorial como instancia de formación integral de jóvenes investigadores <i>Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros</i>	1554
<b>CAPÍTULO 7. PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN</b>	1565
Mito o realidad, la asesoría como formación en investigación educativa <i>Raúl Vargas Segura</i>	1566
La educación informal en la innovación del conocimiento: el caso de mujeres indígenas en Guanajuato <i>Sergio Jacinto Alejo López, Mireya Martí Reyes y Marcos Jacobo Estrada Ruiz.</i>	1576
Gestión educativa desde la perspectiva de género: conceptualización de lo simbólico mediante redes semánticas naturales <i>Elena Surovikina</i>	1585
¿Qué significa que los estudiantes entiendan matemáticas? Un análisis conceptual sobre el entendimiento <i>Jesús Israel Monroy Muñoz y Carlos Rondero Guerrero</i>	1598
La identidad nacional su desarrollo y promoción en las políticas educativas para la educación básica <i>Georgette del Pilar Pavía González, Isaías Álvarez García y Mario Olivares Sánchez</i>	1607
La educación no formal en entornos marginados <i>Bertha Herrera Varela y Juan Carlos Silas</i>	1617
La necesidad de una formación basada en la praxis para los docentes de educación básica <i>Víctor Manuel Bello Montalvo</i>	1627

Una experiencia de educación ambiental con adolescentes: escuela, río y actores ambientales en Irapuato, Gto. <i>Paulina Uribe Morfín y Nathalie Castiaux</i>	1635
El docente en la reforma educativa salvadoreña: construcción de una representación social <i>María Carolina Bodewig Pineda</i>	1643
La educación ambiental en secundarias públicas: una evaluación desde la teoría de las representaciones sociales <i>Rosa Elvira Valdez Ramos</i>	1652
Entornos de aprendizaje virtuales: los ple como producto de nuestro tiempo <i>Urith Nereida Ramírez Mera</i>	1667
El ideal de la educación nahua y el del plan nacional de desarrollo nacional 2013-2018 <i>José de Jesús Godínez Terrones</i>	1679
De la desesperanza a la esperanza: a la búsqueda del sujeto cognoscente <i>Yolanda Coral Martínez Dorado</i>	1688



## PRESENTACIÓN

José Luis Martínez Rosas

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Presidente de la Comisión Estatal de Organización del VIII CNPE

Ruth C. Perales Ponce

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

La Red de Posgrados en Educación A. C. celebró su VIII Congreso Nacional (CNPE) en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), en marzo de 2017, para realizar contribuciones académicas sobre el tema de la investigación y formación para el desarrollo social y humano.

Los objetivos del VIII CNPE consistieron en:

- a) Generar un espacio de intercambio académico entre los actores de los posgrados en educación, con objeto de posibilitar la producción, comunicación, circulación y uso del conocimiento derivado de investigaciones, innovaciones y experiencias educativas.
- b) Contribuir al desarrollo social y humano en México, a través de propuestas de política y de proyectos específicos vinculados a los posgrados en educación.

El VIII CNPE permitió a los congresistas participar de diversas formas: en conferencias magistrales, diálogos informados, paneles y seminarios; en mesas de trabajo para la comunicación de ponencias, mediante la presentación de carteles y libros; y en sesiones de coordinadores de posgrado o en reuniones de redes, colectivos y asociaciones.

En la fase preparatoria del VIII CNPE se recibieron 252 contribuciones, de las que se aceptaron 199, siendo en su gran mayoría ponencias que sumaron 168. Con el propósito de difundir las contribuciones de los congresistas en cada una de las siete líneas temáticas, los organizadores se dieron a la tarea de estructurar una publicación en forma de libro, de tal manera que puedan ser consultadas en los propios posgrados en educación, así como en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Las líneas temáticas del congreso fueron las siguientes:

1. Educación, sociedad y gestión del conocimiento. Que se orientó a dar atención a las problemáticas educativas desde la generación, circulación o aplicación de diversos tipos de conocimiento y la reorientación de los procesos, currículos, instituciones y sistemas educativos hacia la sociedad del conocimiento y las tendencias de futuro. Las contribuciones aceptadas sumaron 32, de las cuales 26 fueron ponencias.

2. Innovación educativa, uso y sentido de las TIC, currículum y prácticas educativas. Donde se integraron 40 trabajos de investigación y sistematizaciones de experiencias innovadoras desarrolladas por académicos, directivos, investigadores o estudiantes sobre la introducción de cambios e innovaciones para la mejora de los procesos educativos o algunos de sus componentes; de los cuáles fueron ponencias 33.

3. Educación, sujetos, desarrollo social y humano, formación y aprendizaje. Que permitió agrupar 36 ponencias y un total de 46 investigaciones centradas en los sujetos educativos y sociales y sus procesos formativos, de aprendizaje y desarrollo individual o colectivo o en los que se recupere su historia de vida, su discurso, representaciones, subjetividad o intersubjetividad; o donde se problematicen indicadores de su desarrollo educativo, cívico, laboral, social y humano.

4. Evaluación, acreditación y certificación de agentes y programas. Dio cabida a 16 trabajos de investigación desarrollados por profesores o estudiantes vinculados con el análisis de los posgrados, evaluación y seguimiento curriculares, estudios de factibilidad y pertinencia, rendición de cuentas y responsabilidad social, seguimiento de egresados, estudios de empleadores, vinculación con el entorno y evaluaciones de la calidad educativa o alguno de sus componentes.

5. Estudios, modelos y problemáticas de la educación básica, media superior, superior y posgrados en educación. Fue una línea en la que se aceptaron 28 contribuciones con diagnósticos, investigaciones histórico-hermenéuticas, estudios prospectivos y análisis críticos, relacionados con las características, problemáticas, planes y proyectos de los diversos niveles educativos en contextos locales, nacionales o internacionales.

6. Educación, redes académicas, posgrados e internacionalización. Agrupó 14 análisis, investigaciones comparadas y experiencias sistematizadas de procesos educativos y convergencia de esfuerzos donde se aborden los diferentes niveles, modalidades o sujetos educativos desde la visión de los estudiantes, profesores, investigadores, cuerpos académicos, redes o colectivos en los planos regionales, nacional o internacional.

7. Perspectivas críticas en educación. Fue una línea que agrupó 18 contribuciones, de las cuales 14 fueron ponencias con ensayos y estudios donde se documentan análisis críticos de instituciones y programas educativos o de propuestas y discursos y saberes educativos de cara a la filosofía, la ética, la epistemología y teoría educativa o social; así como estados del conocimiento en los diversos campos de la investigación educacional donde se evalúen sus principales tendencias o se debatan posiciones teórico-epistemológicas.

Un factor crucial en el éxito del VIII CNPE consistió en la aportación académica de los conferencistas magistrales. El Dr. Juan Carlos Tedesco, a quién consideramos una autoridad mundial respecto a la educación en el contexto de la sociedad del conocimiento; el Dr. F. Javier Murillo Torrecilla, uno de los principales expertos europeos en materia de escuelas y enseñanza eficaces y su relación con la justicia social, quién además ha colaborado desde tiempo atrás en la Revista de la Red de Posgrados y en investigaciones en Latinoamérica donde han participado académicos de la Red; y la Dra. Sylvia Schmelses del Valle, principal autoridad mexicana en evaluación educativa, integrante del COMIE y formadora de posgraduados en educación en diversas instituciones.

Para la organización del congreso se contó con el entusiasta apoyo de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior (SICES), de reciente creación por parte del Gobierno del estado de Guanajuato y que agrupa a todas las IES del sector público en el Estado de Guanajuato. Particularmente las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en Guanajuato, León y Celaya, así como las Escuelas Normales Oficiales de Irapuato y León, además de las ubicadas en Guanajuato capital: la Normal Superior y la Benemérita, que fue la institución sede del VIII CNPE. Todas estas instituciones aportaron recursos financieros, equipo, personal de apoyo y académico, cuya organización hizo

posible la realización del congreso. Mención aparte merecen la Universidad de Guanajuato que se implicó en la organización del congreso a la par de las IES antes mencionadas y la Secretaría de Turismo de la misma entidad, que colaboró activamente en las actividades socioculturales y reconocimientos a diversos congresistas.

En el plano nacional las instituciones miembros de la Red de Posgrados en Educación (Universidades, Escuelas Normales e Institutos de diverso tipo: pedagógicos, tecnológicos, de investigación, entre otros) se implicaron de lleno y a través de sus programas de posgrado en las actividades de difusión, envío de contribuciones, dictaminación organización del programa, realización de las actividades y memoria del evento. Dichas instituciones y otras más, que sin ser parte de la Red de Posgrados en Educación, realizaron un esfuerzo adicional y digno de reconocimiento, ya que aportaron alrededor de 250 académicos posgraduados que realizaron 756 acciones de dictaminación a través del sistema de triple ciego, que fue una de las innovaciones de este congreso.

Otra de las innovaciones surgió de la alianza entre la Red de Posgrados en Educación y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE), que hizo posible el uso de su prestigiosa plataforma digital reconocida a nivel nacional, a través de su Sistema de Gestión del Conocimiento e Información, para gestionar en línea todos los procesos que van desde la inscripción, envío de contribuciones y dictamen, organización de ponencias para el programa y memoria, hasta culminar en la emisión de constancias.

En la Comisión Académica del VIII CNPE participaron 34 distinguidos académicos de otras tantas IES de México, España, Colombia, Ecuador, Argentina y Chile; quienes aportaron su experiencia, conocimientos y rigor académico, junto a los académicos del Estado de Guanajuato en los diversos procesos de difusión, organización, y dictaminación, entre otros. Además, colaboraron activamente los siete miembros del Consejo Directivo de la Red de Posgrados, mientras que en la Comisión Estatal de Organización se integraron 35 compañeros.

La Red de Posgrados en Educación otorgó por primera ocasión la sede de su congreso nacional, en su octava edición, a una escuela normal pública en una coyuntura donde resaltan tres elementos de contexto:



- a) A nivel estatal emerge la recién creada Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior, por lo que es necesario que las instituciones de educación superior pedagógica que forman profesionales de la educación y que investigan sobre las situaciones y problemáticas educativas “desde dentro” de los propios procesos educativos y de formación inicial y permanente, y que difunden la cultura pedagógica y humanística tienen que actualizar su identidad, su ideario y proyecto educativo vinculado a las nuevas demandas sociales relacionadas con la economía del conocimiento, la sociedad de la información, la investigación y desarrollo de innovaciones tecnológicas y sociales. En ese sentido las IES pedagógicas enfrentan nuevos retos y tensiones de cara al presente-futuro de la educación y del proyecto de nación de cara a la sociedad del conocimiento; ya que se trata de micro-universidades temáticas locales que cuentan con limitados recursos para aportar al desarrollo social y educativo actual.
- b) A nivel nacional la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se encuentra revisando y actualizando el modelo de educación normal, acerca del cual se vislumbra una reforma a los planes de estudio y a la estructura orgánica de las escuelas normales; en ese sentido, resulta del todo indispensable que los académicos y las propias instituciones de educación superior pedagógica aporten su caudal de experiencia y conocimiento para deliberar públicamente el sentido y características de las reformas en cuestión; las que sin duda deban sumarse a las aportaciones de actores sociales y políticos, universidades y sociedad en general.
- c) Algunos actores sociales en el contexto de la sociedad civil, entre las que destaca la agrupación “Mexicanos Primero” por su reciente influencia en las políticas gubernamentales han publicitado su intensión de cierre de escuelas normales a lo largo del país, sin que medien diagnósticos y análisis serios que fundamenten posiciones como la mencionada. En todo caso las IES pedagógicas están ante el deber de atender las críticas sociales emanadas de estudios fundamentados y contribuir a mejorar la debilitada imagen en que la profesión de educar ha sido situada en muchas ocasiones intencionalmente.

Ante un contexto sociopolítico con rasgos como los anteriores, una economía nacional debilitada y unas relaciones internacionales en alta tensión entre México y su vecino del norte al grado que se manifiestan signos de crisis, un VIII Congreso Nacional de Posgrados en Educación es un signo de legítima esperanza en el valor de educar en la sociedad del conocimiento, de formar e investigar para el desarrollo social y humano.

Los posgrados en educación son depositarios de esa esperanza y sus redes están llamadas a convertirse en redes del conocimiento e inteligencia.

La educación en sus nexos con la sociedad del conocimiento encuentra un punto de engarce en la gestión del principal activo económico y social que es el propio conocimiento. Gestionar conocimientos al interior de los posgrados y las IES, así como entre ellas y transferirlos a la sociedad, implica una visión prospectiva y estratégica y un conjunto de prácticas y estructuras de relación que funjan como vasos comunicantes entre sectores avanzados de la sociedad y del sector educativo. Gestionar conocimientos es gestionar los principales activos de México: su inteligencia, creatividad, saberes, habilidades y experiencias acumuladas.

Sin la gestión del conocimiento no puede existir una verdadera sociedad del conocimiento a la vez única y diversa por sus múltiples redes y entidades intra-sociales del conocimiento, puesto que solo se constituiría en una sociedad subordinada y periférica en el sistema-mundo; en otros términos, una sociedad que no produce y gestiona conocimiento está condenada a repetir el consumo, uso y aplicación de conocimientos exógenos. De ahí la relevancia de la primera línea temática de éste congreso, cuyas contribuciones dan vida al primero de los capítulos del presente libro.

Por otra parte y con relación a la segunda línea temática, cuyas contribuciones se vierten en el segundo capítulo, “lo educativo” como una dimensión de las prácticas sociales que reproducen y recrean la cultura y como propósito y carácter de las acciones educativas articuladas sistémicamente para configurar prácticas educativas y auto-formativas, se encuentra “en cuestión”.

“Lo educativo” se localiza en el sentido de las innovaciones educativas, en las intencionalidad del currículum y de las prácticas educativas escolarizadas, en la significación que

produce la docencia en el aula y en la interacción a distancia en procesos de tele-formación; en todos estos espacios la tensión entre eficacia de la enseñanza escolarizada y derecho a la educación y a la justicia social, no siempre resultan sinérgicas, sino a veces contradictorias, por qué el carácter de “lo educativo” es distinto para los distintos sujetos.

Dada la existencia de un proceso supranacional en el espacio educativo que consiste en la progresiva homogeneidad del currículum, de las evaluaciones estandarizadas y del modelo escolar, que coexiste con otra tendencia francamente opuesta que reconoce la diversidad cultural, personal y hasta de estilos de aprendizaje, entonces analizar y confrontar acerca de la aportación de la educación al desarrollo social y humano y a la formación y aprendizaje de los sujetos, es un asunto altamente relevante. A estas y otras cuestiones contribuyen las aportaciones del segundo y del tercer capítulo.

Por otra parte la investigación acerca de procesos de evaluación, acreditación y certificación de agentes y programas, la reflexión acerca de sus alcances y su impacto en las instituciones y prácticas educativas es un campo de conocimiento emergente que corre en paralelo a las políticas del llamado “Estado evaluador”. Por ello, debatir la relación entre procesos y racionalidades presentes en la evaluación y metaevaluación debe conducir no solo a la mejora de la evaluación o al incremento de la eficacia de la enseñanza y al mejor desempeño de los estudiantes en las distintas pruebas estandarizadas a las que se les somete, sino transformar el sentido punitivo de la evaluación, adoptando un sentido formativo en sus procesos y fines. A todas estas aristas de la evaluación contribuye el capítulo cuarto del libro.

Un quinto capítulo aborda los estudios, modelos y problemáticas de la educación básica, media superior, superior y los posgrados en educación. Ha sido muy afortunado contar con una línea temática abocada a estas cuestiones. En el marco de la sociedad del conocimiento, la problematización de las innovaciones y prácticas educativas, el debate sobre la eficacia y la racionalidad de prácticas e instituciones educativas, es de la mayor importancia conocer con mayores elementos y debatir sobre los problemas y modelos de la educación en todos sus niveles, puesto que es probable que emerjan nuevos modelos en tiempos de crisis, que abonen a la homogeneidad o a la diversidad de proyectos educativos.

Al tema de las redes académicas y de posgrados y a los procesos de internacionalización, un tema totalmente legitimado en la comunidad académica, se dedica el sexto capítulo del libro. La internacionalización es un proceso “desde abajo”, que se corresponde con el multilateralismo educativo, como proceso “desde arriba” al que impulsan las grandes agencias y organismos educativos supranacionales. Internacionalizar significa preservar lo nacional y tender puentes hacia otras naciones sin perder el carácter propio; de ahí la relevancia de las redes como instrumento de organización y operación intranacionales e internacionales. Además las redes son depositarias de la “inteligencia colectiva”, es decir de conocimientos tácitos que se socializan y comparten, convirtiéndose en saberes que circulan “objetivamente” en los procesos de interacción social y académica; las redes y otras formas de asociación más formalizadas o institucionalizadas son una forma necesaria y deseable de comunicación entre los individuos, como entre las naciones.

El séptimo capítulo se dedica a temas emergentes y perspectivas críticas en educación. Lo no convencional, lo divergente, nos provee de alternativas necesarias, deseables y posibles. Un sistema –como se dice que opera el campo educativo- con sus procesos meta-subjetivos, autopoieticos y autorreferenciales, muchas veces se cierra ante los antagonismos y otras dificultosamente se abre para integrar o subsumir lo divergente, y con ello cambiar. Renovarse o morir bien puede ser un slogan que refleje un mundo inmerso en la vorágine del cambio obligado, y bien puede ser la disyuntiva de nuestras instituciones educativas –muchas de ellas anquilosadas- y de prácticas atávicas de enseñanza o aprendizaje. La crítica finalmente, puede guiar la evaluación al proveer de paradigmas, enfoques y perspectivas alternativas y emergentes que permiten superar la “racionalidad técnica” que suele orientar a los “sujetos mínimos”.

Cierra pues este libro abriendo opciones a la inteligencia desde perspectivas críticas que pueden engarzarse con el primer capítulo concerniente a la educación en la sociedad del conocimiento y la gestión del conocimiento, tratando de generar un círculo virtuoso.

Deseamos agradecer el compromiso y trabajo de las diferentes instancias organizadoras del VIII CNPE, en particular de la Comisión Académica, el Consejo Directivo de la Red de Posgrados y la Comisión Estatal Organizadora; en particular a los compañeros responsable de cada Línea Temática: Mtra. Sandra Cecilia Guzmán Mora y Mtra. Audelia

Rosalba Vieyra García (BCENOG); Dra. Enriqueta Gómez Ojeda , Dra. Rosa Evelia Carpio Domínguez y Mtra. Graciela Ramos (UPN-Gto.); Mtro. Tiburcio López Macías (ENSOG); Dra. Ma. Guadalupe Galván Martínez y Mtra. Maribel Lozano (DEUG); y Dr. Manuel Cacho Alfaro (UPN-León); además al Ing. Alfredo Meneses (Sistema de Gestión del Conocimiento e Información del COMIE) y Lic. Edgar Aarón D. López Mora (UPN-Gto.) quien integró la información de la memoria del congreso. Desde luego agradecemos a las instituciones que integran la Red de Posgrados, así como a las autoridades de la institución sede y de la Secretaría de innovación, Ciencia y Educación Superior por su decidido apoyo.

Cd. De Guanajuato, Gto., México. Marzo 23 a 25 de 2017



# **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

## ACCESO EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN. APRECIACIÓN DE ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MORELIA MICHOACÁN, MÉXICO EDUCACIÓN

Lucía De la Cueva García Teruel

Universidad de Vasco de Quiroga

Una preocupación latente del docente investigador es que la educación sea accesible a todos los individuos y que esta cumpla con las características necesarias para considerarse una educación de calidad; con lo cual éste podrá insertarse productivamente a la sociedad que lo demanda.

En este documento presentaremos parte de los resultados del avance de la investigación realizada durante el año 2015 por docentes y alumnos de la maestría en Calidad de la educación de la Universidad Vasco de Quiroga en Morelia Michoacán, en relación a la “Equidad de acceso” dentro del sistema educativo en México, para la cual se creó un instrumento de indagación con el fin de conocer la apreciación que actores del sistema educativo en Morelia Michoacán, México tienen, específicamente en el fundamento de equidad.

### Equidad educativa

La equidad educativa, debe considerarse como una estrategia orientada a garantizar igualdad en los aprendizajes proporcionados y adquiridos a partir del reconocimiento de la diversidad de contextos en que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje; la equidad educativa implica un compromiso con la sociedad, que la llevará hacia un mayor desarrollo, mayor prosperidad.

El documento original contempla el análisis de las tres dimensiones relativas a equidad que manejan (De Ketele, 2005) y (Carnoy, 2005), estas las agrupamos en tres dimensiones; equidad de acceso, equidad de beneficios pedagógicos y pedagógica y equidad de producción y de realización o equidad externa

Particularmente nos enfocaremos a lo concerniente a la Equidad de acceso, la cual está presente cuando la relación entre las proporciones de acceso al sistema educativo o



niveles de estudio son las mismas para todos los subgrupos (De Ketele, 2005), más específicamente, existe equidad de acceso, cuando todos los subgrupos (por género, origen socioeconómico, o geográfico o étnico, etc.) tienen la misma posibilidad de acceder al nivel de estudios que pretenden y tomando en cuenta lo mencionado por (Carnoy, 2005) en relación al hecho de que mejorar la calidad y el acceso a la educación puede tener un efecto significativo en la disminución de la desigualdad económica y social.

Alicia Reyes (Reyes, 2010) subraya, cuando habla sobre equidad y acceso a la educación, que debemos analizarlos a partir de la Declaración de los Derechos Humanos Universales (DDHU) 10 de diciembre de 1948 de la ONU, en relación a la libertad e igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y a la promoción del progreso social, con el objetivo de elevar el nivel de vida, la justicia y la paz; la autora sostiene la idea de que sean los Estados quienes promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren por a través de medidas progresistas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación efectivos.

Siguiendo la idea anterior es necesario subrayar que un programa de calidad educativa debe contemplar aspectos como la igualdad de acceso a cualquier modalidad que se oferte, obtener igualdad en las competencias indispensables, pero lo más importante aceptar a las personas como iguales sin importar su origen, sexo o religión, una escuela que es justa con los individuos es una escuela de calidad.

Sin embargo, alcanzar la educación de calidad implica tres fundamentos que forman la base para lograr una estructura sólida y equilibrada hacia la calidad buscada: de igualdad, de justicia y de equidad (básicamente de acceso) que deben ser en si fundamentos de las políticas educativas.

Existen retos tanto en la educación pública como en la privada, la primera irónicamente porque tiene que acreditar sus programas y el exceso de alumnado se restringe para asegurar “la acreditación” que ahora pareciera sinónimo de “calidad educativa” y en la privada, el primer obstáculo son los costos a los que difícilmente pueden acceder el grueso de los estudiantes, aún al existir becas para bajar estos costos, muchos de los interesados necesitan de apoyo económico para realizar sus estudios, o permanecer y/o

terminar su educación que como mencionan Romero (Romero, 2010) y Reyes (Reyes, 2010) es uno de los derechos fundamentales y universales del ser humano.

En este tema Ayala Castro (Ayala, 2010) nos explica que el reto del sistema superior está en mejorar la calidad del servicio que se ofrece, aumentar la cobertura, garantizar mayor equidad en el acceso e implementar mecanismos efectivos de interacción en el sistema productivo. El estado no puede ignorar los problemas sociales, debe adelantar acciones para prevenir que el sistema de educación superior se elitice, debe darse cuenta que el gasto en educación superior no es un egreso más a cargo de los fondos del estado, sino una inversión nacional que a largo plazo permitirá mejorar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social.

El papel que juega el sector educativo, es fundamental para lograr el crecimiento y el desarrollo socioeconómico de un país, ya que es en él donde se forman los individuos que generarán la fuerza necesaria que impulse a la actividad económica para lograr los objetivos de eficiencia y productividad necesarios.

Resulta entonces fundamental generar políticas públicas enfocadas a reformar al sector, actualizando el modelo educativo siempre acorde a las exigencias de la sociedad.

Consciente de ello, el gobierno se preocupa, y atiende a esta necesidad por lo que la Reforma educativa para México propuesta desde el 2012, (que se ha enfrentado a grandes retos que no le han permitido gran fluidez) (Secretaría de Educación Pública, 2016). Pretende por medio de la equidad de acceso e inclusión, eliminar barreras que limiten la participación y el aprendizaje, hacer que el derecho a la educación para todos sea una realidad ampliando así la fuerza laboral capacitada para impulsar el crecimiento de nuestra economía.

Por lo que entre los objetivos del modelo educativo está el asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, lo cual queda implementado, entre los ejes en los que fundamenta esta reforma en relación la inclusión y la equidad, la cual que exige que el acceso y la permanencia de los grupos vulnerables sean objetivos primordiales de las autoridades educativas de los diferentes órdenes de gobierno.

En materia de inclusión, es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad. En materia de equidad, es preciso redoblar esfuerzos para destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja. Esto es primordial para que respuestas específicas a necesidades diversificadas se enfoquen a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación.

En la Educación Media Superior, el enfoque de equidad e inclusión requiere ampliar y flexibilizar las modalidades educativas para la población con mayores desventajas, como la población rural y la indígena y ampliar las oportunidades educativas en aquellas poblaciones que tienen menos de 2,500 habitantes y no cuentan con algún servicio de Educación Media Superior próximo. También se debe favorecer el acceso y permanencia de estudiantes indígenas a servicios de calidad con un enfoque intercultural.

En la Educación Media Superior, los principios de equidad e inclusión deben traducirse en ambientes de aprendizaje y climas escolares ordenados y estimulantes.

## Desarrollo

El planteamiento de los autores mencionados sobre la equidad como fundamento de los valores universales es parte importante de la Calidad educativa, en donde se perfilan varios tipos de equidad: equidad de acceso, equidad de recursos, equidad pedagógica, así como equidad de producción y diferentes formas de equidad de realización, nos parece preponderante para lograr mejoras educativas en cuanto a los aspectos mencionados, por lo que nos dimos a la tarea de realizar una sencilla investigación de carácter cuantitativo con alcance descriptivo, cuyo objetivo general fue captar la apreciación, a través de la experiencia de diferentes actores de la actividad educativa en la ciudad de Morelia Michoacán, sobre algunos aspectos de la existencia o no de equidad de acceso a la educación superior en México.

Para dar seguimiento a esta investigación se plantearon varias preguntas, para el caso particular de los resultados que se presentan en este documento la pregunta específica es, ¿Se percibe actualmente equidad de acceso a la educación en México?

## Instrumento

Para llevar a cabo la investigación original se creó una encuesta de 20 ítems trabajados en escala de liker, que se aplicó a directivos, docentes y estudiantes universitarios (182 en total), todos actores que participan en el área educativa a nivel superior en la Ciudad de Morelia, Michoacán. La información fue capturada por becarios de la universidad y procesada con el programa estadístico de SPSS.

Muestra

Cuadro 1



En el contenido de este documento presentaremos avances de los resultados correspondientes a la primera dimensión “equidad de acceso, que se analizan en base en los primeros ítems de la encuesta original.

Análisis de resultados

Primera dimensión: Equidad de acceso.

En relación a la equidad de acceso, que se considera presente cuando todos los subgrupos tienen la misma posibilidad de acceder al nivel de estudios que pretenden y tomando en cuenta lo mencionado por Carnoy (Carnoy, 2005), en relación al hecho de que mejorar la calidad y el acceso a la educación puede tener un efecto significativo en la disminución de la desigualdad económica y social; iniciamos la encuesta con 5 preguntas orientadas a saber la opinión en relación a conocer si en México hay equidad de acceso a la educación y quien es el responsable de que se de este acceso.

El instrumento contiene a manera introductoria, el siguiente párrafo, que explica brevemente lo que debe considerarse como equidad educativa:

Partiendo de la idea de Equidad educativa de la UNESCO que la considera "como una estrategia orientada a garantizar igualdad en los aprendizajes a partir del reconocimiento de la diversidad de escenarios en que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje" o como De Ketele, la define "... la probabilidad de que sub-grupos diferenciados (por género, origen social o económico o geográfico o étnico, etc.), tengan las mismas oportunidades de beneficiarse con las ventajas ofrecidas por el sistema educativo...".

Los items son las siguientes:

Lograr que todos los sub-grupos tengan acceso a la educación es responsabilidad de...

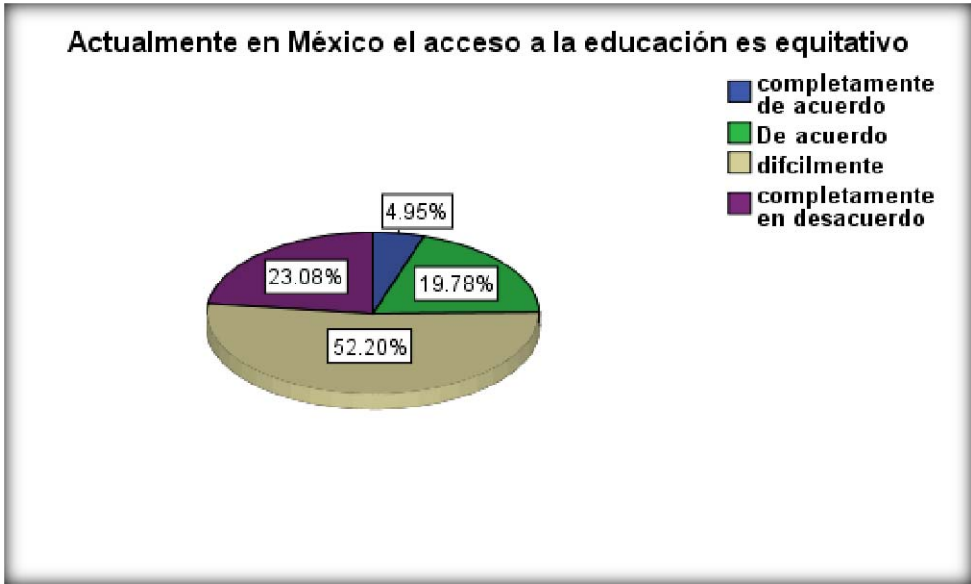
Actualmente en México el acceso a la Educación es Equitativo.

Todo individuo puede acceder al nivel de estudios que pretende.

Todo individuo puede acceder al nivel de estudios con las características deseadas, instalaciones, docentes mejor preparados, programas actualizados)

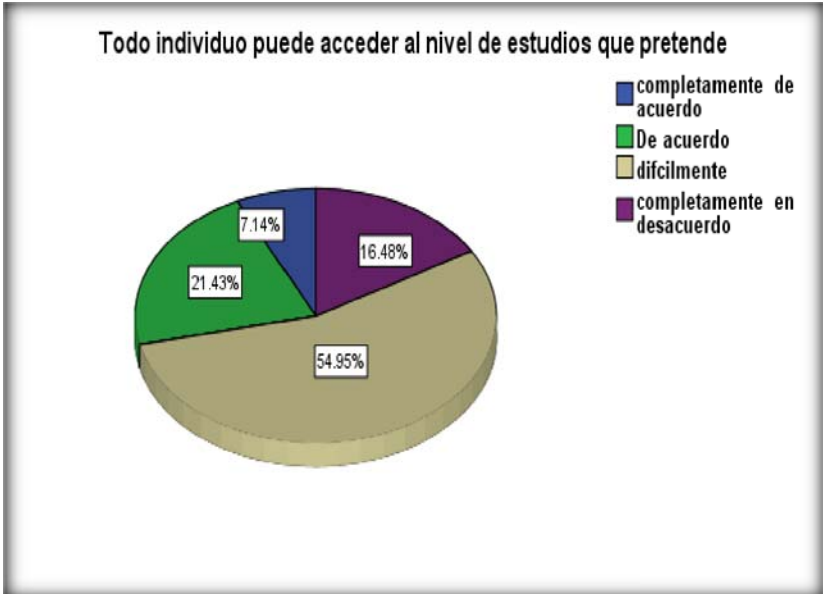
Los programas de beca para apoyar a los estudiantes a acceder a niveles e instituciones educativas que desee son suficientes para que el acceso sea más equitativo.

Gráfica 1



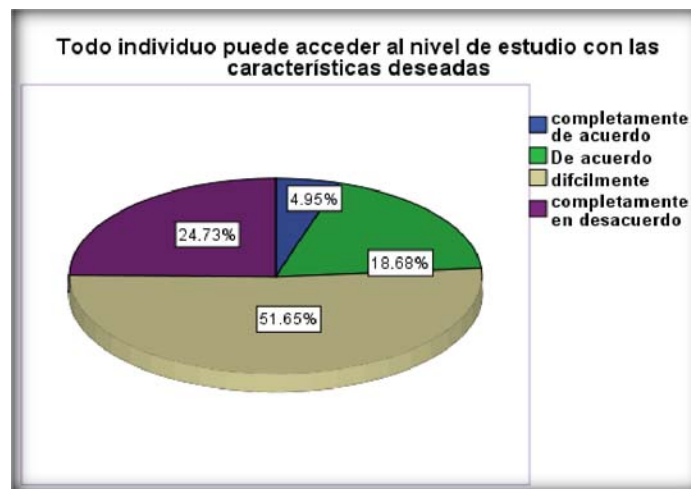
Reordenamos las preguntas para mejor comprensión de los resultados y de las respuestas obtenidas se destacó como puede verse en la gráfica 1 ítem 2) que la primera apreciación se orienta de una manera general a que en México no hay equidad en acceso a la educación actualmente (75%, respondieron que difícilmente, o totalmente en desacuerdo), la tendencia de la respuesta fue similar entre los directivos, docente y estudiantes entrevistados.

Gráfica2



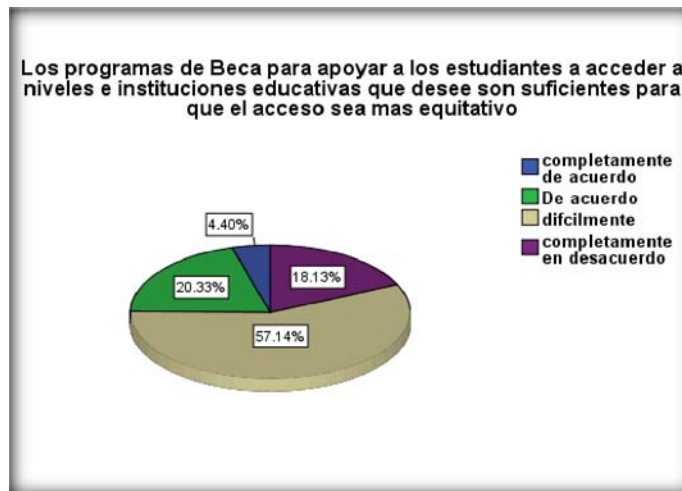
En el gráfico 2 se aclara más la aseveración anterior ya que la respuesta en relación a si todos los individuos pueden acceder al nivel de estudios que pretenden el 55% consideró que difícilmente, la respuesta como se ve no fue tan rotunda ya que el 23% piensa que si es posible tener acceso al nivel estudio que se desea, el peso más fuerte al respecto lo dan los estudiantes, pues el 73% de los estudiantes ( 68 de los 93 encuestados) 61 de los 73 docentes encuestados, estuvieron completamente de acuerdo y de acuerdo con esta aseveración.

Gráfico 3



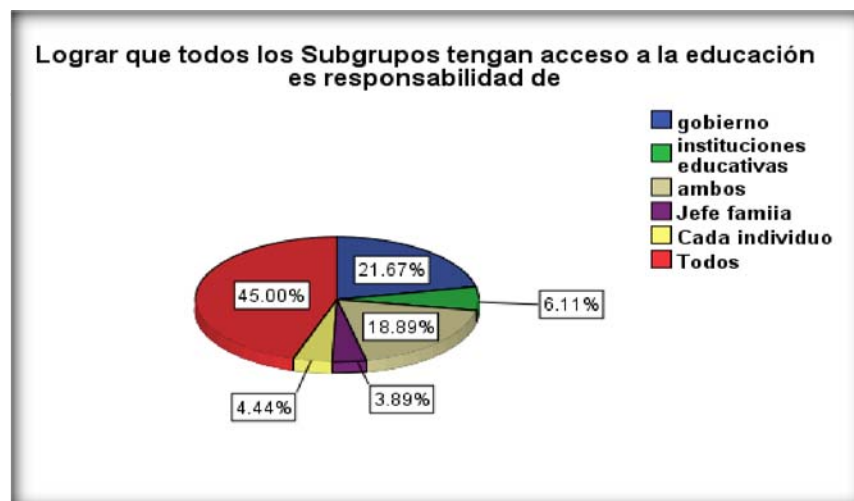
Sin embargo, cuando se les preguntó si todo individuo puede acceder al nivel de estudio con las características deseadas, existe un problema pues como se aprecia en la gráfica 3, la respuesta fue que esto no es así o que difícilmente los individuos pueden tener acceso a instituciones educativas con las características deseadas en relación a programas actualizados, instalaciones y docentes mejor preparados.

Gráfico 4



A pesar de que existen programas de Becas a estudiantes, como becas para continuar estudios, becas de reinserción, becas de excelencia, de transporte entre otras, que otorga SEP a través de la Coordinación Nacional de becas de educación superior (CNBES), en el gráfico 4 se puede observar que 75% de los entrevistados están en desacuerdo en que estos sean suficientes para que los alumnos accedan a los nivel e instituciones educativas que deseen, pues según el resultado de nuestra encuesta la insuficiencia de estos programas difícilmente hacen más equitativo el acceso. El 55% de los estudiantes y el 42% de los docentes respondieron que difícilmente.

Gráfica 5



Por último, resalta de manera importante que en relación a la responsabilidad de que todos los individuos que lo deseen puedan tener acceso a la educación no es solo del



gobierno, sino que todos los debemos participar, el gobierno, las instituciones educativas, los jefes de familia y cada individuo en particular, en la gráfica 5 se observa que el 45% de los encuestado así lo consideró y, solo el 22% responsabiliza exclusivamente al gobierno.

## Conclusiones

La equidad educativa como camino para lograr la calidad de un modelo educativo, es un reto, en el que todos los involucrados en la educación debemos participar.

Según la apreciación de los encuestados no todos los subgrupos pueden acceder a las escuelas con las características específicas que pretenden, que los programas de Becas son insuficientes para considerar equitativo el acceso y que debemos comprometernos todos, familias, instituciones educativas gobierno e individuos en particular a buscar los medios para lograr que el acceso a la educación sea equitativo.

Los primeros resultados presentados en este documento, nos llevan a reflexionar sobre las necesidades que hay en México en materia de equidad educativa, sobre cómo sentar las bases que lleven a la sociedad hacia el acceso equitativo de la educación, en la búsqueda de una estructura sólida y equilibrada que nos permita satisfacer la calidad educativa a través de la igualdad, la justicia y la equidad.

## Fuentes

Ayala, M. V. (Octubre-diciembre de 2010). , Financiamiento de la educación Superior en Colombia reflexiones para un próximo futuro. *Educacion superior*, XXXIX(156), 89-102.

Carnoy, M. (2005). “La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14.

Corbetta, S. (2008). *Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas*. México: Inst. Internac. de Planeamiento de la educación IIPE - Unesco,. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182449s.pdf>

De Ketele, J. (abril de 2005). El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. *Políticas educativas y equidad*. Chile: UNICEF. Obtenido de [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/127/Politicass%20Educativas.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/127/Politicass%20Educativas.pdf)

Rawls, J. (2002). *Teoría de la Justicia*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes, A. (2010). "Equidad y acceso en la educación como derechos humanos universales: efectos en la formación de. *International Online Journal of Educational*, 2(1), 1- 20.

Romero, J. (2010). Notas sobre la equidad en la educación superior. *Reencuentro*(59), 77-81.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *EL Modelo Educativo*. Cd. de México: Secretaria de Educación Pública.

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN EN LA POBLACIÓN DE LEÓN, GTO.

Juan Manuel Torres Delgado, Arturo Aguilar Villegas, Martín de Jesús Ávila Berbena

### Introducción

Para efectos del presente trabajo, el referente son los ciudadanos que habitan la ciudad de León, Guanajuato, México, y por ello, acceden o se exponen a cada una de las notas contenidas en dicho periódico que, frecuentemente, sostenemos, son vacías de sentido educativo, formativo, ya que son puramente promocionales, posicionamientos, presunciones de instalaciones, publicaciones sobre alcances deportivos, discursos políticos, puestas al día de alguna construcción, y, en mucho, apologías y/o críticas crudas a la reforma educativa del actual gobierno de México. Por eso se planteó la pregunta: ¿Qué representaciones sociales de la educación posee la población de León, Gto?

Los ciudadanos, lectores asiduos o no del periódico, como lectores generales o lectores óptimos (Bolívar, 2013), se convierten en sabios aficionados (Moscovici, 1979), es decir, sin ser especialistas en el ramo educativo, se llegan a enterar de lo que publica el diario, y es a tal fenómeno que nosotros llamamos representaciones sociales y nombramos como la educación vacía.

El estudio se centra en el análisis de contenido de aquellas publicaciones cuyo orden temático incide o menciona directamente la educación, se busca las ideas educativas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, los verbos, las cláusulas, los sustantivos, los temas o frases.

### Representaciones sociales de la educación

León Guanajuato es un Municipio con 1, 436, 480 habitantes. En cuanto a las características educativas, la distribución de la población de 15 años se compone así: 6.5% no tiene instrucción, 59.9% solamente tiene una instrucción básica; el 17.6% tiene formación

hasta la Educación Media Superior y el 15.2% ha llegado a Educación Superior. La población de 12 años y más se distribuye en aquella económicamente activa y ocupada con un total de 96.6%% y la población económicamente activa, pero desocupada alcanza un porcentaje total de 4.4%. La población no económicamente activa total es de 41.9% (INEGI, 2011).

Es una ciudad cada vez más poblada por jóvenes, pero también se funda en el horizonte del pasado, de lo simbólico. Esto se puede vislumbrar de dos maneras: la experiencia de algunos habitantes, y la forma como la misma ciudad se equipó de algunas ofertas culturales que configuran un sistema de campos sociales (Gómez, 2007).

En León existen 2,202 instituciones con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios; 524 de ellas son a nivel licenciatura. De ellas, el periódico dice cuáles son más conocidas y cuáles menos; por qué aspectos son distinguibles, qué imagen tienen de ellos; a qué tipo de creencias educativas está ligada la escuela, qué representaciones tienen de la educación y de sus escuelas, por qué para la gente común, decir educación es casi lo mismo que decir escuela, y quizás solamente tal o cual escuela.

El Objetivo General fue analizar el discurso acerca de la educación en los mensajes del periódico A.M. publicados durante el periodo octubre 2014-junio 2015, bajo los supuestos hipotéticos siguientes:

Si la toma de posición del periódico A.M. sobre el problema de la educación, es un factor prescindible en el juicio de sus consumidores:

A).- El mensaje tal como se presenta en la difusión puede tener efectos sobre la conducta del público.

B).- No existe relación entre la circulación del periódico A.M. y los efectos sobre su público acerca del fenómeno de la educación en León, Guanajuato.

Las representaciones sociales son una especie de conocimiento de sentido común disponible siempre en la experiencia de la vida cotidiana (Moscovici, 1979), están directamente relacionadas con las acciones y la manera como los sujetos interpretan determinada realidad, contribuyen a tomar decisiones, por lo que se puede deducir que existen

representaciones tanto de objetos, como de saberes, de situaciones –extremas o no-, relaciones, procesos e instituciones (Lara, 2009).

#### Análisis e interpretación de resultados

Hubo notas en el periódico A.M. con títulos rimbombantes, llamativos, a doble página, a colores, a página completa, pero se concentran en una tesis del tipo: El CNTE no bajará los brazos ante la evaluación educativa, la SEP somete a los docentes, los docentes se van a marchas, es decir, el título dista del contenido en relevancia y pertinencia pero no en oportunismo.

En general, la información sobre el tema educación que pulula en León, a través del periódico A.M.:

Es insuficiente

Mal conocida, deja a los lectores la puerta abierta para la exploración particularizada, so pena de explotar el tema coyuntural político.

Requiere de interpretaciones más objetivas, asumiendo su gradual nexo subjetivo.

Está más extendido hacia un lenguaje común y corriente que como una práctica cotidiana.

Las instituciones que suelen manifestarse de manera cotidiana en el periódico, se ostentan cada vez más como de excelencia y cuando lo hace la institución pública lo hace con una frenética defensa de su exclusivismo académico. Se percibe un sentido de superioridad de unas escuelas sobre de otras, cuándo aquí, cuándo allá, aparece hasta un sesgo racista: sus egresados son una nueva casta de mexicanos, dispuestos al triunfo, al emprendedurismo, a liderar al resto, son ganadores, predestinados a salvar a México de su mediocridad ancestral.

Se transfiere la educación al ámbito empresarial, al salario, a la producción, a la fábrica, la competitividad, la eficacia, la eficiencia. Se confunde información con conocimiento y conocimiento con sabiduría. Hay padres que eligen las escuelas para sus hijos por ser la más cara, la que más sale en el periódico, la más lujosa, la que se dice de excelencia, la que las encuestas encumbran en lo más alto, la que tiene mejor nombre o renombre.

Algunas notas tienen un estilo concreto y otros más, muy general, es decir, su título no necesariamente nos indica un contenido de corte educativo. Vimos artículos centrados en la educación, otros emplean de manera simple, la palabra educación, otros refieren el fenómeno educativo sin citar la educación y a veces aluden de manera tangencial.

De entre las 308 noticias analizadas, los títulos de los artículos no siempre coinciden con el contenido. Otra categoría de artículos utiliza el término educación pero no sus conceptos, ya que se inclinan por lo político, lo administrativo, el ejercicio del poder sobre los maestros o el sindicato. A veces la palabra educación y su contenido están presentes, y es cuando el artículo tiende a la reflexión.

Quienes firman los artículos son periodistas del A.M. (no pedagogos), en total, durante el periodo delimitado, escribieron 25 autores, que miran a la educación como un marco que mide la situación de la sociedad actual, de esta manera la educación explica la rebeldía de los docentes, la capacidad o incapacidad de las autoridades, la relación familia-escuela, la vinculación de las instituciones educativas y la sociedad para con la excelencia.

El perfil del periódico A.M., ahora se corrobora: está dirigido a ciertas élites, en la salvada de que los sistemas educativos son exitosos si sólo si, se educa a las élites pues son ellas las que tienen resueltas sus necesidades económicas a diferencia de los más desfavorecidos que no pueden acceder a una educación de buena calidad.

La mayoría de las notas periodísticas nos permiten señalar, que el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a familias de escasos recursos económicos es inferior al de los alumnos que pertenecen a familias que se encuentran en condiciones socioeconómicas favorables. A los ojos de las publicaciones las escuelas públicas están extraordinariamente politizadas, sobre todo las normales y la educación básica, difícilmente deslindables del sindicato y las pugnas por el poder.

Frecuentemente se priorizan las inversiones (como la Escuela Vanguardia, el presupuesto asignado que el gobierno local gestiona, etc.) sin que las desigualdades desaparezcan. La difusión que hace el periódico A.M. es concreta, atrayente y rápida, más bien intenta una mayor aproximación posible al gusto y al vocabulario supuesto en el lector.

Las proposiciones sorprendentes, capaces de llamar la atención, se repiten a menudo (Moscovici, 1979), sobre todo cuando se trata de escribir sobre el CNTE, las marchas, los días festivos de los maestros, los plantones, el amago del sindicato a la SEP. Parece ser que el interés claro es gustar al público, es decir, que la lectura resulte lo más atractiva posible. Pero también, se puede traducir como la búsqueda de un no-compromiso, de una distancia respecto a la educación y un margen de libertad con respecto a ella, para ello emplean la ironía, la multiplicación de los calificativos a la educación, la creación de un halo de humo, la referencia a los especialistas.

Los artículos centrados en la educación insisten en su condición instructora; su característica formadora es más difícil encontrarla, salvo aquellos artículos, que sin ser provenientes de especialista en educación, orientan un poco más hacia la reflexión y su necesidad en el mundo y sociedad contemporáneos, pero la imagen que acompaña a la educación es la escuela, como lugar en donde se sucede el fenómeno educativo.

Quienes escriben manifiestan a la educación con relación a la administración, la disciplina, la infraestructura, con planes y proyectos, se politiza, se le critica fijando la mirada en los desencuentros, en sus incongruencias, en los errores, en las bajas calificaciones, intercambios, autorizaciones, congresos, plazas docentes, presupuestos, propagandas, pruebas nacionales e internacionales, carencias, instrumentos didácticos, libros, saturación de carreras, violencia escolar, nóminas de docentes, sindicatos.

Algunos artículos fusionan el contenido con un slogan publicitario, no solamente para que el público genere una representación, sino para generarle expectativas y motivaciones, lo cual comprueba que el sector privado y el público, es el que más aparece en el periódico. Se alimenta la imaginación para ampliar los horizontes de significatividad: *Un preescolar a tu medida, nos encanta que les encante, Impulsa tu futuro profesional, apoyamos tu proyecto de vida, un verdadero amigo siempre te enseña la verdad, formando seres humanos excepcionales, formando hombres y mujeres íntegros para amar y servir.* Como se puede ver, un eslogan no tiene necesidad de ser explícito para tener valor.

En el presente trabajo de investigación se han encontrado ciertas imágenes de la educación: la educación está politizada, estancada, poco reformada, retrasada, la escuela privada es mejor que la pública, las instalaciones determinan la calidad de la educación.

La noticia, cuyo contenido denota a la educación, se presenta como un producto que puede ser vendido y consumido por un número cada vez mayor de personas, es decir, un producto que pueda sobre todo gustar, de ahí que muchas escuelas se promocionen en la sección de sociales, presente eventos atractivos, no necesariamente académicos. La atracción del público se convierte en el uso periodístico: a la gente no hay que contradecirle sino divertirlo. Gustar al público es el eufemismo antiguo “El cliente siempre tiene la razón”.

### Conclusiones

De entre los resultados es posible señalar que está muy arraigada la opinión de que la mejor escuela es la más cara, lo cual dista de la vida intelectual, los contenidos de la enseñanza, las formas curriculares, los criterios de ingreso, la organización de la escuela y su gestión, la cultura, la interdisciplinariedad.

La naturaleza de las relaciones de orden entre los mensajes aparecidos en el periódico A.M. representan variadas connotaciones. La difusión presenta una estructura discontinua, no ordenada. A la inversa, en la propaganda y propagación, la organización de los temas podría ser calificada de sistemática. La propaganda fue abiertamente dicotómica.

En la difusión, se perciben características autónomas y móviles, es decir, se concentran en rasgos determinados por sus destinatarios sobre todo padres de familia y jóvenes y, por una información cualitativamente desigual, lleva en sí una especie de idiosincrasia. Por su parte la propaganda y la propagación, se dirigen a grupos de personas que poseen una información suficiente. Sus formas de comunicación son persuasivas o explicativas, lo que hace que existan algunos lazos entre emisor y receptor de tipo unívoco.

La difusión se inscribe de manera más inmediata en las instituciones sociales existentes. El auditorio al que apunta es móvil: la variedad de intereses y la diversidad de los lazos sociales y culturales son sus signos. La adaptación entre el periódico y su público presenta un problema permanente de creación de imágenes recíprocas, capaces de regular



la comunicación. Las relaciones entre comunicación y conducta son bastante diversificadas: necesarias y explícitas en la propaganda, necesarias e implícitas en la propagación, son optativas, fragmentarias y locales en la difusión.

La difusión no utiliza modelos unitarios globales, sino temas ordenados de un modo no rígido, insistiendo más bien en un determinado punto sin indicar o suponer una acción necesaria.

La frecuencia de las noticias en torno a la educación, fue más insistente cuando de la reforma educativa se trataba. Discursivamente hablando, se trató de un nuevo coqueteo entre la vieja, sórdida y aburrida burocracia administrativa con la eternamente anunciada y siempre pospuesta reforma educativa. La retórica oficial ha llamado así a cualquier ocurrencia que, desde el poder, se haya tenido sobre lo educativo. Se volvió noticia la Reforma Educativa (con letras mayúsculas, ya que se cree que ellas proveen seriedad, institucionalidad y profundidad a todo lo que se dice) cuando simplemente se trata de un simple par de medidas burocráticas tales como los criterios de selección de los profesores, su evaluación, su permanencia y estabilidad laboral.

¿Cuál ha sido la imagen de la educación en el periódico A.M.?

Ideología

Evaluación

Calidad Educativa

Nómina docente

Sindicato CNTE

Marchas

Enseñanza-aprendizaje

Escuela (más conocida)

Infraestructura (bonita)

Secretaría de Educación

Irresponsabilidad por parte de docentes

Programas de Innovación

Maestros-Alumnos

Aprobación-reprobación de exámenes

Instrumentos que sirven para la enseñanza

Libros y lectura, ferias del libro

Cultura

Presupuesto y financiamiento público

Escuela: lugar en donde existen escándalos

Egresados

Docencia

Dirigentes de sindicatos y secretarías de educación

Énfasis en el aspecto promocional de las escuelas

Infraestructura

Tradicición

Uso de la tecnología

Hacen un uso simple: escuela, docente, alumno

Sindicatos, trabajadores del SNTE, PISA, Bullying, deserción, marchas, reforma, concursos académicos, innovación, calidad.

Educar sin golpes, educación a las niñas, escuela y educación para mujeres, educar sin violencia, saber técnicas de educación.

Las notas, en mucho, denotan en los profesores como únicos responsables de la educación, se desentiende de los estudiantes y abandona las preguntas, tales como ¿para qué enseñar?, ¿por qué enseñar?, ¿qué saberes enseñar?, ¿con qué instrumentos didácticos?, ¿para qué educar?, ¿a quién educar?, ¿con qué principios pedagógicos?, ¿con

qué finalidades?, ¿qué tipo de hombre y ciudadano educar?, ¿para qué tipo de sociedad educar?, ¿con qué valores, con qué principios?.

Es frecuente que las notas periodísticas hagan de la educación una colección de frases hechas y de infraestructuras atractivas, prácticas sociales adversas para ser aceptadas por unanimidad, como por ejemplo huelgas, plantones y sindicatos. Por supuesto brillan por su ausencia talentos como la innovación, la creatividad, las formulaciones pedagógicas adecuadas al mundo moderno y posmoderno, la crítica y el pensamiento reflexivo audaz como fundamentos de quehacer intelectual, la valoración de las ciencias y de las tecnologías están ausentes en esa deplorable retórica. También lo están la formación ciudadana de los niños y los jóvenes, la escuela como constructora de ciudadanía, la ética republicana, y los temas marginales como la igualdad de género, la equidad, el respeto por las diferencias, los derechos de los niños y niñas, las preocupaciones de los jóvenes, el cuidado del medio ambiente, la salud sexual y reproductiva, la nutrición, la afectividad, el autoconocimiento y el reconocimiento de la otredad.

#### Referencias

Blanco, B.E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: Colegio de México.

Bolívar, A. *Introducción a los estudios del discurso: qué, cómo y para qué*, Recuperado de: [www.catedraunescoucv.blogspot.com](http://www.catedraunescoucv.blogspot.com); [www.comunidadeled.org](http://www.comunidadeled.org) el día 4 de octubre 2014.

Gómez, V. H. (2004). *Paisajes y pasajes. Sendas de mediología, comunicación y jóvenes en la vida contemporánea*. México: Aportes.

Gómez, V. H. (2007). *La ciudad y la furia. Hacia una cronología sociocultural de León*. León: Universidad Iberoamericana.

INEGI (2011). *Panorama sociodemográfico de Guanajuato*. Guanajuato: INEGI.

Lara, P. F. (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Editora Vozes.

Piñuel, R. J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42. Madrid: Universidad Complutense.

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA... LA OTRA EDUCACIÓN, EDUCACIÓN BASADA EN LO HUMANO

Alejandro De Luna Mercado

Apoyo a la Educación del Estado de México

Desde siempre, la Educación artística ha tenido que ver con la misma sociedad, política, presupuesto, poder, voluntad y desde luego educación, ya que ésta ha sido un problema desde la generación de un espacio en el currículo, la circulación didáctica-pedagógica que termina en una inapropiada aplicación de los diferentes tipos de conocimientos o inteligencias de lo que debería ser como base principal en los diferentes sistemas educativos y de la sociedad como tal. Sin embargo, contrario a la magnitud de la necesidad e importancia de la hasta ahora asignatura, es necesario decir que se hace muy poca investigación y se escribe muy poco sobre ella, en este sentido, resulta una joya el comentario de Silvia Durán (cit. En Latapí, 1998) en donde expone que la Educación Artística ha sido tan irrelevante que ha pasado inadvertida tanto para los historiadores como para pedagogos y dice “su memoria fragmentada se encuentra en algunos libros y documentos que al paso nos indican su existencia, su importancia. Las contradicciones y falta de información es una constante que confunde y preocupa” (p.384).

La Educación Artística en el territorio mexicano, ha estado presente desde la época prehispánica, la conquista, la colonia, la época independiente e inclusive en los años de la revolución mexicana y desde luego en el posrevolucionario. Por ejemplo:

En los años de la revolución, aunque la educación era muy rudimentaria, se contempló un taller de dibujo

Con la creación de la SEP en 1921, se propuso la enseñanza del dibujo y enseñanza musical, voz y canto en los jardines de niños, escuelas primarias, normales y técnicas; con el firme propósito de apoyar del desarrollo físico, estético y moral.

En la educación socialista (1934-1944) en la educación primaria y secundaria urbana se instauraron las actividades artísticas, aunque en la educación rural se cancelaron.

En la reforma de 1946, con un programa unificado de seis años, dentro de las materias instrumentales básicas se encuentra el dibujo, y entre las materias instrumentales complementarias destacaron la música y el canto.

Para la Reforma de 1961, Torres Bodet, organizó en el curriculum actividades creadoras, actividades prácticas (artísticas) y adquisición de elementos de la cultura en lo que denominó: Comprensión y mejoramiento de la vida social.

Para la Reforma de 1980, se conforma la Educación Artística con cuatro expresiones: expresión sonora, plástica, corporal y teatral.

Con la modernización educativa de 1993, la Educación artística en la educación básica queda integrada por la apreciación y expresión musical, corporal y danza, teatral y plástica.

En la RIEB 2011, en preescolar se llama apreciación y expresión artísticas, en primaria Educación Artística y en secundaria se llama artes.

Como se pudo apreciar, en nuestro país dentro de la política educativa, específicamente lo relacionado a la *Educación Artística* se percibe como una constantemente el deseo de incorporarla e impartirla a nivel nacional, obligatorio y ahora con calidad. Sin embargo, con lo antes expuesto surge los problemas de impartición, perfil y cobertura, ya que los especialistas en la asignatura como lo son los promotores y docentes, son insuficientes para cubrir la totalidad de escuelas, grados, grupos y alumnado, causa por la cual en escuelas que no cuentan con el servicio de promotoría los docentes frente a grupo tiene que trabajar los contenidos y aprendizajes de la misma sin la preparación requerida para ello, causando al interior del aula confusión sobre cómo planificar y abordar tan importante asignatura.

Para explicar con más detalle esta idea, basta recordar o mejor dicho observar las boletas escolares de educación primaria, en donde casi por regla general todos tenían diez. En el caso del Estado de México en los años 70's y 80's, las tarjetas de evaluación contenían áreas programáticas y entre ellas estaba Educación Artística, años más tarde, se le llamo materia; en las boletas de evaluación en la primera década de los 2000 se le catalogó como asignatura, aunque no era considerada como tal porque simplemente

nunca se quiso. Con la RIEB en el 2011, mucho se habló y se dijo en el discurso que ahora si a la Educación Artística se le iba a tratar y a elevar el rango a asignatura, no obstante, si hubieran visto las boletas de la década pasada se hubieran dado cuenta que ya era, y finalmente tampoco se le ha dado el peso y la importancia que requiere dicha asignatura.

Definitivamente, el estatus de la Educación Artística en nuestra educación básica es deplorable además de estar marginada en el día a día dentro de las escuelas; es bien conocido que si se desconoce u oculta el pasado, se corre el riesgo de repetir errores que han ocasionado olvidar el potencial que tiene esta asignatura en la formación social, ética, estética y cultural de alumnos y ciudadanos. Cada reforma es lo mismo, se le da mayor carga horaria, recursos y dedicación a asignaturas como español, matemáticas y ciencias como si todos los alumnos en edades entre tres y quince años fueran aptos y quisieran ser matemáticos, escritores o científicos, no dudo que a muchos les gusten, pero en la mayoría se desarrollan otras destrezas, habilidades, competencias o como dice Gardner, otras inteligencias, mismas se complementan entre sí para formar y desarrollar alumnos mejores.

Es importante re direccionar la educación o en su caso rescatar e instrumentar la otra educación, esa otra que no se queda en la hoja impresa del discurso oficial o de los documentos rectores como el plan y programas de estudio; esa otra que está olvidada, esa otra que privilegia de forma natural el aprendizaje vivencial, estético, ético, perceptivo, sensitivo, emocional; esa otra educación que piensa en el alumnado y sus características físicas, motoras, intelectuales, sociales y de madurez, esa otra que es compleja y esta entrelazada con el mundo y contexto que nos rodea, en donde las asignaturas y leguajes se trenzan en espirales, círculos o bucles virtuosos, esa otra en donde el error, el ambiente y el conflicto son parte inherente del aprendizaje, esa otra educación en donde se requiere hacer un ejercicio mental completo y complejo para planear y valorar los aprendizajes, en donde el proceso áulico si importe, en donde no se escatimen elementos, técnicas, métodos, etc. Ser maestro, conlleva una enorme responsabilidad, se requiere de preparación constante, dedicación, profesionalización, compromiso, auto análisis crítico continuo, se requiere dejar atrás las practicas mezquinas y conformistas

de llevar el proceso áulico solo por cumplir o como requisito administrativo. Hoy más que nunca, la educación y la Educación Artística requieren transitar y/o en todo caso evolucionar del tradicional docente, profesor o como los denomina la SEP técnicos docentes a una Ingeniero Educativo que busque romper con los esquemas tradicionales establecidos para crear nuevos, y en eso la Educación Artística es ideal a propósito de experta.

En este punto, es preciso reafirmar que la correcta planificación y evaluación de las vivencias estéticas, promueven el potencial de aprendizaje y aumenta el rendimiento académico, además, fortalecen las habilidades comunicativas y motrices que desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo. Al respecto, Lancaster (1991) comenta que “si los profesores en general, proporcionaran una Educación Artística bien planificada y equilibrada, sus alumnos verdaderamente disfrutarían de una vida plena y estéticamente muy gratificante” (p. 21). Como dice el escritor mexicano Jorge Castañeda ¡Sólo así!

Anteriormente, el filósofo y pedagogo José Vasconcelos (2009, p 67-70) expuso hace casi cien años que desconfiaba de la razón, como el medio para conocer la realidad existencial, las facultades mediante las cuales se obtiene el conocimiento son entonces: los sentidos, el intelecto, la imaginación y las emociones, “el verdadero conocimiento es estético”. Él, refiere: *Cuando el niño imagina hace arte, y cuando medita su fantasía levanta construcciones más hermosas que las de las ciencias del ingeniero. Y es necesario que el pedagogo no estorbe el fluir espontáneo de la conciencia artística.* Él más que nadie supo desde entonces de la capacidad, habilidad y destreza del alumnado mexicano, sin embargo, su pensamiento fue enterrado y olvidado por el mismo sistema.

Actualmente, un referente mundial de primera línea en educación es la de Edgar Morin, y para él, el hombre, en este caso el alumno es una totalidad *bio-psico-sociológica* (1974, p.21), es decir, somos seres complejos bilógicos con autonomía de procesos mentales conscientes e inconscientes que procuramos desarrollarnos, vivir y manifestarnos socialmente. Sin embargo, algo que no tomó en cuenta es que desde el mismo instante en que el hombre se forma biológicamente es al mismo tiempo un ser estético capaz de aprender, sentir y percibir; pedagogos como Willems, Kodaly, Dalcroze entre otros, afirman que el ser humano antes de nacer e integrarse a la sociedad es capaz de manifestar emociones, sensaciones y aprendizaje desde el vientre materno. Por lo tanto, nuestros



alumnos son en su totalidad *bio-estético-sociológicos*. Definitivamente, hace falta reflexionar y preguntarnos en donde y en que parte nos perdimos.

Con el paso de las innumerables reformas educativas, nos han bombardeado con frases como: educación basada en competencias, educación basada en el alumno, educación basada en el aprendizaje, educación con valores, educación para ser líderes, educación progresista, educación socialista, educación de calidad, etc., y lo peor es que las hemos comprado sin investigar su origen y para qué son. Aquí les propongo simple y llanamente, educación basada en educación, la que implica una concienciación cultural, conductual, emocional, es decir una Educación Artística engarzada y armonizada para todo el currículum, Educación Artística trenzada con español, matemáticas, historia, geografía, formación cívica y ética, educación física, ciencias, lengua extranjera, en otras palabras, con todas las asignaturas y campos.

En esta otra educación, en la Educación Artística que se necesita, los alumnos deben tener una participación activa y un espacio para expresar sus sentimientos e ideas, comentar sus intereses, disfrutar al explorar y reconocer sus capacidades en la realización de creaciones personales; responder a las preguntas que surjan como una forma de comprender el fenómeno artístico y experimenten mediante su cuerpo las distintas formas de expresión de los lenguajes artísticos. Así, los alumnos viven, experimentan, crean, analizan y disfrutan aprendiendo con los procesos; por lo cual es conveniente que el docente promueva actividades estéticas que los acerquen al mundo del arte.

En el caso de la Educación Artística, se recomienda entre otros trabajar los ambientes de aprendizaje: colaborativos, de respeto, disciplina y autoridad, confianza, incluyentes, armónicos, afectivo-social y éticos; pero sobre todo se proponen los “*ambientes de aprendizaje estéticos* ya que estos se construyen tomando en cuenta la capacidad perceptiva y sensorial de los alumnos” (De Luna, 2016, p. 59). Es decir, que el alumno aprenda utilizando todos los sentidos posibles, que haga uso de lo que siente, percibe, aprecia, prueba, huele, toca, escucha, mira y de lo que dice; ya que eso es la estética. Por lo cual, implica que el espacio en donde se va a desarrollar la comunicación e interacción entre docente y alumno(s) sea una creación en espacio y tiempo para la experimentación vivencial consciente, para el disfrute del entorno y de los otros. Es importante recordar que

en el proceso educativo se deben desarrollar y potenciar en el alumno la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias estéticas haciendo uso de múltiples posibilidades.

#### Referencias bibliográficas

De Luna. (2016). *Elementos para Planear, Evaluar y Argumentar la Educación Artística*. Ciudad de México: Editorial Fénix.

Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Latapí, S. P. (1998). *Un Siglo de Educación en México II*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Morin, E. (1974). *El Paradigma Perdido, ensayo de bioantropología*. Barcelona: Editorial Kairós.

Vasconcelos, J. (2009). *De Robinson a Odiseo*. México: Trillas. Biblioteca de José Vasconcelos No. 18.

## COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. UN ESTUDIO EN POSGRADO EN LA BUAP

Jorge A. Fernández Pérez, Guadalupe Barajas Arroyo,  
Dulce María Carolina Flores Olvera, Lilia M. Alarcón y  
Pérez, Hadi Santillana Romero.

Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

### Introducción

Se presenta una experiencia docente de característica participativa, que utilizó como contexto el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas y la Sistematización de Experiencias Educativas en un programa de doctorado, a través de un

estudio que involucró la planeación, la intervención y el análisis, con la intención de reflexionar sobre la práctica docente y el desarrollo de competencias investigativas, en el que se privilegian algunas dimensiones como la práctica docente, las competencias investigativas, la reflexión dialógica y la evaluación en tres vertientes: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. El estudio se llevó a cabo en tres etapas, la primera de carácter documental, con la intención de analizar y retomar los fundamentos teóricos de la Sistematización de Experiencias Educativas y su articulación con el M-DECA. La segunda desarrollada a través de una de intervención pedagógica mediante el Seminario *“Desarrollo de Competencias Investigativas en Posgrado”* y la tercera, de carácter empírico que constituyó el trabajo de campo, en donde la base empírica del estudio fue el método de investigación acción colaborativa.

El m-deca y el proceso de sistematización de experiencias

A lo largo de la última década, un grupo de docentes-investigadores coordinados por Guzmán, Marín y González, iniciaron una investigación sobre la creación de un modelo de competencias docentes en algunas Instituciones Formadoras de Docentes. La propuesta se desarrolla bajo la idea de que los currículos actuales en la educación con un enfoque por competencias requieren de profesores que transiten su práctica educativa a un enfoque acorde al modelo, para lo cual investigar sobre su trabajo en el aula y replantear los procesos de enseñanza son el eje medular de esta red de investigadores. Los hallazgos de esta investigación permitieron responder al cuestionamiento inicial de la Red Colaborativa en la Formación y Evaluación de Profesores en cuanto a ¿cómo adquirir y valorar las competencias docentes que permitan intervenir en el aula? Producto del análisis se gesta la propuesta a la que denominaron Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014). Una de las aportaciones más relevantes de la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA); versa en la caracterización de los componentes que integran el quehacer docente y que constituyen el fundamento de las siete competencias de los docentes universitarios (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014: 128):

1. “Desarrolla su formación continua.

2. Realiza procesos de transposición didáctica.
3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias.
4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias.
5. Coordina la interacción pedagógica.
6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas.
7. Valora el logro de competencias”.

Dentro de este contexto, los profesores documentan y reflexionan su experiencia formativa con la finalidad de propiciar una transformación de sus tareas para contribuir al saber pedagógico que demuestran el qué, cómo y para qué enseñar a partir del cual se establece como una opción idónea el diseño de un dispositivo de formación, que pone en práctica mediante un proyecto formativo. Todo proyecto se diseña y operacionaliza a través de una secuencia de secuencias didácticas, que se recrean considerando tanto las intenciones formativas como las Situaciones-Problema, proceso que inicia con la deconstrucción de la práctica docente; proceso que permite establecer un cruce entre las condiciones que presentan los estudiantes para alcanzar las competencias del curso y la práctica del docente.

Para dar respuesta a los planteamientos anteriores partiremos por referir que el tema de la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) ha sido ampliamente trabajado en América Latina, particularmente en países centro y sudamericanos, desde la década de los setenta del siglo pasado, y son muchas las definiciones conceptuales propuestas para concebirla. No obstante, identificar que no existe una definición consensuada sobre qué es la sistematización ha posibilitado el surgimiento de diferentes “escuelas” o enfoques sociales con un común denominador aprender de nuestras prácticas. Es necesario referir los tres enfoques en torno a la SE que propuso el Proyecto Giza Garapena-Compartiendo Experiencias (Instituto de Estudios Sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, 2004: 34).

Competencias investigativas

En los últimos años se ha venido trabajado el ámbito de las competencias en función de la práctica docente, sin embargo, aún es poco lo realizado en cuanto al desarrollo de ellas en la formación de investigadores en los posgrados. De acuerdo a Balbo (2008), la formación en competencias investigativas es un nuevo reto que se le ha asignado a las universidades, producto de los cambios que se han producido en el contexto social en el cual desempeñaran sus funciones los futuros investigadores. En este sentido, Tobón y otros (2006, citados por Balbo, 2008: 2), plantean que para lograr la vinculación universidad-sociedad, los docentes deben asegurarse que los conocimientos generados en el aula sean transferidos a contextos concretos en lo que ocurren las prácticas de sus alumnos.

Se parte de definir como competencias investigativas a “un conjunto identificable y evaluable, de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional, en este caso el de la investigación (Tirado, et al citados por Contreras, 2012). En este contexto, y para fines de este proyecto es importante resaltar lo establecido por Rojas (1992, citado por Jaik, 2013), quién afirma que para desarrollar la competencia investigativa, los alumnos deben pasar por un proceso en el que adquieran los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, a fin de que construyan conocimientos científicos en un área determinada, expresen sus trabajos en forma oral y escrita y participen en la aplicación de conocimientos a través de la práctica transformadora.

### Estrategia metodológica

Esta investigación tiene su fundamento en el enfoque socio-crítico, vinculado a la investigación en la acción, cuyo objeto de estudio es la práctica educativa, que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan. De acuerdo a Martínez (2007: 33), se trata de una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas. El estudio se llevó a cabo en tres etapas, la primera de carácter documental, con la intención de

analizar y retomar los fundamentos teóricos de la Sistematización de Experiencias Educativas y su articulación con el M-DECA. La segunda desarrollada a través de una intervención pedagógica mediante el Seminario “*Desarrollo de Competencias Investigativas en Posgrado*”, y la tercera, de carácter empírico que constituyó el trabajo de campo, en donde la base empírica del estudio fue el método de investigación acción colaborativa, ya que es una modalidad que ha demostrado que es altamente eficaz en proyectos educativos que implican una intervención en un contexto específico y que no pretenden su generalización (Casals, Vilar y Ayats, 2008: 2).

## Resultados

Para explorar el impacto de la intervención en las experiencias de los docentes y estudiantes respecto de la transposición y adquisición de competencias investigativas en posgrado, se recabó información de los profesores a través de una serie de instrumentos en los que se les solicitaron sus reflexiones pedagógicas tanto de la parte de planeación como de la ejecución de la secuencia didáctica de la cual fue responsable. En cuanto a los alumnos, la información se obtuvo mediante las evidencias solicitadas en cada una de las secuencias, dos rubricas, una para evaluar el protocolo de investigación en forma impresa y otra para evaluar la presentación oral del mismo, de las reflexiones realizadas por ellos al término de cada secuencia y de un cuestionario de preguntas cerradas que permitiera la evaluación del Seminario. Los datos cualitativos recabados fueron sometidos a una técnica de análisis temático (Saldana, 2009 citado por Bañales et al, 2015: 894) con apoyo del programa *HyperRESEARCH*.

### Análisis de la sesión I: EL TEMA

Esta experiencia implicó hacer un alto en el trabajo como docente, para reflexionar sobre aquello que caracterizaba la práctica docente específicamente sobre el cómo y para qué enseñar. Así que se estructuró una práctica reformulada, con la intención de experimentar otro rol diferente en el que se alternó la explicación del tema con actividades de reflexión que buscaban confrontar lo que el estudiante sabía o creía saber con los elementos que realmente debería tener este apartado. Se avanzó hacia nuevas búsquedas en la interpretación del desempeño docente basadas en el diálogo con la teoría, se generó una

nueva estrategia, con la intención de contribuir en el proceso de investigación que realizan los estudiantes acompañados del director de tesis, en su andar durante su formación en el doctorado. El resultado fue una práctica reflexiva, así como la aplicación y evaluación de competencias investigativas docentes a nivel de doctorado con un trabajo de triadas como una estrategia pedagógica conjuntamente con un trabajo colaborativo lo que permitió formar y estructurar un equipo para desarrollar la intervención, observándose lo siguiente:

#### Análisis de la Secuencia. Estrategia Metodológica

Otro instrumento que se empleó fue el análisis de video para realizar la triangulación y validación de la información con la intención de examinar crítica mente las afirmaciones del profesor contra la evidencia, e implicar a otras personas en la elaboración de juicios, el cual se sistematizó usando una matriz de doble entrada. Dentro de este contexto, dos aspectos son importantes a destacar, el primero es haber propiciado, a partir de algunos cuestionamientos establecido por el docente, la reflexión entre los estudiantes, tanto en forma individual como colectiva, sobre la importancia y necesidad de identificar las diferencias conceptuales sobre los términos empleados en el ámbito de la estrategia metodológica y cuál es el propósito de cada uno de ellos.

Un segundo momento de reflexión importante es haber logrado desde la experiencia docente, que entre los estudiantes analizaran y reflexionaran el tema de los llamados “Modelos Mixtos”, generando un debate que dio como resultado que cada uno de ellos normara su propio criterio en relación a dicha temática, considerando que una de las intenciones formativas de esta secuencia refería a identificar a partir de referentes epistémicos, los diferentes paradigmas y enfoques puestos en escena en los procesos de investigación, así como clarificar los diferentes conceptos utilizados en el campo de la metodología. Por otra parte, es importante observar que las opiniones de los estudiantes, concuerdan en alguna forma con el pensamiento del docente, ya que consideran que las explicaciones teóricas fueron fundamentales para comprender la temática a tratar, lo que permitió además la intervención con comentarios o ejemplos de varios compañeros, lo cual enriqueció más la información recibida en este módulo.

## Análisis de la Sesión III: Presentación del Protocolo de Investigación

El desarrollo de la tercera sesión permitió valorar integralmente el desarrollo de la propuesta para reconocer los avances de los doctorantes a la luz de una práctica reformulada de los docentes. A lo largo de las sesiones anteriores los estudiantes refirieron en variadas ocasiones la necesidad de recibir una retroalimentación de los trabajos enviados, considerando que este proceso permite que identifiquemos fallas que la revisión cotidiana del trabajo impide que se puedan reconocer por el investigador. Dentro de los resultados más relevantes encontramos que existe una disonancia entre el diálogo manejado en la defensa de los protocolos que fue acompañado de aseveraciones en las que se reconoció los elementos faltantes en cada apartado del Protocolo, se analizó que los estudiantes llegan con una serie de conocimientos, algunos de ellos poco claros, sin embargo, se requiere un proceso de reflexión para reacomodar nuevos conocimientos en la construcción de una investigación.

### Conclusiones

En sentido general puede concluirse que en este primer ciclo de intervención bajo el M-DECA con respecto a los doctorantes, el alumnado mostró un alto nivel de motivación y responsabilidad, en un inicio se identificaron algunas actitudes de sobrevaloración sobre sus habilidades investigativas que no estaban sustentadas en los productos presentados en clase, sin embargo a lo largo de las sesiones se transformó en disposición y apertura para replantear nuevos procedimientos, para reformular el rol del estudiante de un doctorado a convertirse en un investigador que no sólo es capaz de estructurar su investigación para obtener el grado sino se ha apropiado de los saberes para ser y enseñar a hacer investigación educativa con un carácter innovador. En las presentaciones orales se reconoció que los doctorantes se encuentran en un proceso de apropiación de los saberes, que existe claridad en las propuestas (exposición), mostraron capacidad para organizar y plantear ideas con seguridad y coherencia, también se favoreció la capacidad de análisis, argumentación y comprensión en las diversas actividades de aprendizaje.

En este ejercicio formativo, se tuvo la oportunidad de poner en práctica estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes del DIIE a



partir del trabajo en grupos interactivos. Asimismo, se considera que la combinación simultánea de diferentes habilidades y dominios de los profesores puso a disposición de los estudiantes, mediante técnicas y procedimientos orientados a mejorar las competencias investigativas, así como desde lo dialógico, se favoreció la toma de conciencia, trabajo colaborativo y el reconocimiento de la evaluación para el cambio.

Una primera conclusión refiere que a nivel de posgrado, se van diluyendo los procesos de toma de conciencia sobre el cómo enseñar, debido a que la autoimagen del profesor sobre su dominio disciplinar se sustenta en poseer un mayor grado académico. Dentro de este contexto, la autoimagen en un sentido positivo, permite reconocer la expertis en lo disciplinar para construir espacios didácticos para la transposición de ese dominio. Sin embargo, en un sentido negativo, impide al docente reconocer sus áreas de oportunidad y aceptar la retroalimentación del otro (observador) sobre su cotidianeidad, también se identifica que reduce la disposición a entablar el dialogo reflexivo cara a cara para la reconstrucción de la historia por la falta de un lenguaje común que incluso limita la afinación de las secuencias didácticas y los instrumentos de evaluación-investigación.

En relación con el desarrollo de trabajo colaborativo, se constató lo significativo que resulta para el alumnado que un grupo de expertos (docentes que poseen el saber), realice un trabajo multidisciplinario que suma aportes a la propuesta; así como la adecuada comunicación entre profesor del curso de investigación y asesor de tesis entorno a la manera en que se debe estructurar el trabajo favorece la construcción del protocolo de investigación.

Por otra parte, en esta etapa inicial del DIIE se reconoce que la propuesta de evaluación del M-DECA, especialmente lo aplicado (uso de la rúbrica), se constituye como una propuesta que da coherencia entre proceso de enseñanza y el producto pero que a su vez da claridad al alumno sobre qué y cómo mejorar además de favorecer la meta-cognición. Finalmente, la creación de redes de formadores de docentes favorece el co-pensar, la co-creación y la co-construcción de conocimientos y aprendizajes en las universidades para producir propuestas innovadoras con sentido y contexto.

Referencias

- Aranguren Peraza, G. (2007). La Investigación-Acción Sistematizadora como Estrategia de Intervención y Formación del Docente en su rol de Investigador, en Revista de Pedagogía, 28, 82: 173-195. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&tlng=es). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Balbo, J. (2008). Formación en competencias investigativas, un nuevo reto en las universidades. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios, Revista Internacional de Ciencias Sociales. 24, 2: 27-50. SOCIOTAM.
- Bauselas Herrera, E. (1998). La Docencia a través de la Investigación-Acción, en Revista Iberoamericana de Educación. 1-9. <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones Metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lenguas, en Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. 5, 4: 1.17. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras, Z. B. J. (2012). Las Competencias Investigativas, en Revista Pedagogía Profesional. 10, 2. <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/Numeros/Vol%2010%20No%202/Zeneyda.pdf>. República Dominicana. Universidad Católica de Santo Domingo.
- Jaik Dipp, A. (2013). Competencias investigativas: Una mirada a la Educación Superior, México: CIIDIR Durango.
- Jara Holliday, O. (2008). Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana, en Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 23, 14 –19. República de Colombia.

- Marín, R. y Guzmán, I. (2013). Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. Manuscrito no publicado. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Marín, R. y Guzmán, I., (2012). Formación<->evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes, en Cisneros Chacón, García Cabrero, Luna y Marín Uribe (coords.), Evaluación de competencias docentes en la educación superior. 203-247. México: Juan Pablos Editor.
- Marín, R, Guzmán I., Márquez, A. y Peña, M. (2013) La Evaluación de Competencias Docentes en el M-DECA: Anclajes teóricos, en Revista Formación Universitaria, <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v6n6/art05.pdf>. República de Chile: Centro de Información Tecnológica de La Serena.
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Colección Investigamos No. 5. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Red para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (2015). Seminario Internacional La Sistematización de Experiencias Educativas. República de Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Saldana, J. (2009). The Coding Manual for Qualitative Researchers, Thousand Oaks. New York: Sage Publications.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Segunda Edición. Málaga: Aljibe.
- Souza de, J. (2000). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. En Revista Interamericana de Educación de Adultos. 22, 1, 2 y 3: 8-14. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México, Paidós.

Vasco, Carlos E. (2008). Sistematizar o no. he ahí el problema, en Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 23, 19-21. República de Colombia.

## ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CONSUMO EN UNA POBLACIÓN DE MINATITLÁN, VERACRUZ

Diana Karent Sáenz Díaz

Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana

1.- La sociedad de consumo como referente en el contexto de Minatitlán.

El Municipio de Minatitlán se ubica en la región Olmeca, al sur del Estado de Veracruz. La presencia de la industria en Minatitlán se concibe como la principal fuente de desarrollo económico, sin embargo, las prácticas insustentables derivadas de la industria han alterado la salud de los habitantes y el estado del medio ambiente.

La degradación ambiental que presenta Minatitlán se debe a la descarga de desechos tóxicos a los cuerpos de agua, la utilización de agroquímicos y pesticidas, la emisión de gases industriales y el consumo energético, tecnológico y comercial (Boege y Rodríguez, 1992). Las condiciones ambientales que enfrenta la región son producto de los fenómenos que caracterizan a las *sociedades modernas*, de acuerdo con García (2004) Minatitlán reúne los rasgos que distinguen a las sociedades modernas: 1) La incorporación de un modelo económico de desarrollo basado en el uso de los hidrocarburos 2) la tendencia hacia el *consumismo* y *la promoción de grupos asociativos* de acceso restringido a la población con cierto poder adquisitivo y 3) el proceso de *industrialización*.

En este escenario se inserta la colonia 18 de Marzo, la cual destaca dentro del estrato socioeconómico alto y medio alto. La capacidad de adquisición se debe a que los miembros de esta colonia pertenecen al cuerpo de trabajadores de la empresa Petróleos Mexicanos (PEMEX), esta pertenencia ha generado una dinámica de distinción social. La empresa brinda una zona residencial para sus jefes de departamento, quienes además gozan de cobertura en gastos de energía eléctrica y agua. El resto de sus empleados cuentan con memberships para centros recreativos y deportivos de carácter privado.

Específicamente, el consumo de bienes y servicios, con la consecuente acumulación de residuos, puede tornarse como una problemática preocupante, la cual es posible que se presente en la colonia 18 de Marzo. La tendencia a la adquisición de bienes y servicios, gira en torno a una dinámica que enfatiza desechar y reemplazar. En consecuencia, la excesiva generación de residuos urbanos tiene efectos nada deseables. En general se produce una alteración catastrófica del paisaje, contaminación del aire, suelo y agua, además de la reproducción de una lógica hedonista.

## 2.- Las representaciones sociales: un abordaje desde el enfoque estructural.

La teoría de las RS surge en los años setenta, como una nueva corriente dentro de la psicología social. Su iniciador, Serge Moscovici, se preguntaba acerca del pensamiento social, específicamente del pensamiento de sentido común y los procesos intersubjetivos mediáticos. La construcción de una Representación Social se encuentra mediada por diversos factores: estructuras geográficas, sociales, políticas, económicas y culturales.

En concordancia con Abric (2001), se asume el enfoque estructural, desde éste las RS se conciben como un *sistema complejo estructurado* por un conjunto de dimensiones: la información y el conocimiento; las creencias y opiniones; actitudes y valores, afectos y emociones así como las prácticas sociales. Respecto a la organización interna de los elementos constitutivos de las Representaciones Sociales, Abric (2001) desarrolla la teoría del núcleo central formulada en los siguientes términos: “La organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación” (Abric, 2001:18).

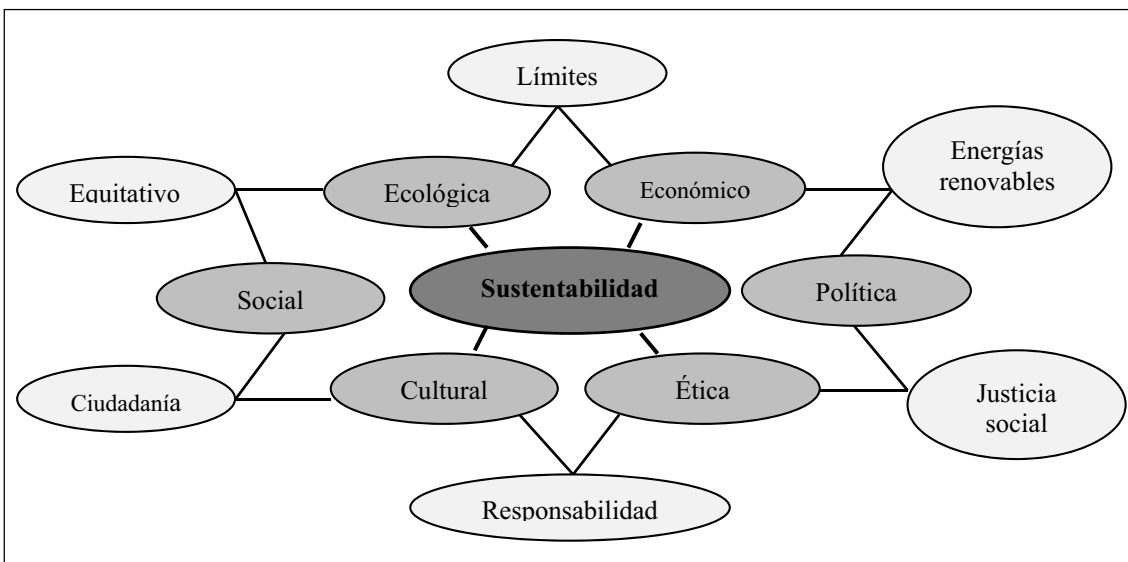
Esta organización estructurada a partir de elementos centrales, cumplen una función específica, en tanto que son características fijas del objeto, es decir, son los elementos claves que permiten representar al objeto. Con base en lo anterior, se puede entender a las representaciones como organizaciones alrededor de un núcleo denominado central que funge como tronco medular a partir del cual se desprenden y articulan los significa-

dos, mismos que para esta investigación serán sobre el consumo. Los elementos periféricos se encuentran estrechamente relacionados por su carga significativa para constituir al núcleo central, su función implica dotar de sentido y significado al contenido (Abric, 2001).

### 3.- El consumo desde la perspectiva de la sustentabilidad.

La visión sustentable que se propone implica un manejo del pensamiento sistémico y complejo, con el reconocimiento de la dimensión planetaria. Desde esta visión el mundo es relacionado y contextualizado, donde sus relaciones van más allá de un enfoque de causa y efecto (Dieleman, 2013). Por tanto, la sustentabilidad es el resultado de una dinámica inter y transdisciplinaria. El reto consiste en superar la visión mecanicista y atomista de la realidad. La idea de sustentabilidad tiene que ver con seis dimensiones interrelacionadas pero parcialmente independientes, no mutuamente reductibles: 1) ecológica, 2) económica, 3) política, 4) ética, 5) cultural, y 6) social. Véase esquema 1.

Esquema 1. Dimensiones de la perspectiva de la sustentabilidad.



Fuente: Sáenz, 2015.

La perspectiva de sustentabilidad que se asume va más allá de títulos pintados de verde, más allá de la perspectiva conservacionista, más allá de la visión de la naturaleza como portadora de recursos, puesto que implica una convivencia dialéctica entre el funcionamiento humano dentro del ecosistema y su complejidad. “La sustentabilidad que

defendemos se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres humanos con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea” (Gadotti, 2002:58).

#### 4.-Enfoque estructural: elementos metodológicos.

El desarrollo metodológico en esta investigación se enfoca en los contenidos y la estructura como elementos clave para el análisis de las Representaciones Sociales. Para ello, se retoma el enfoque estructural desarrollado por Abric (1994).

La muestra que conforma el estudio se caracteriza por ser familias petroleras. La colonia 18 de Marzo cuenta con 30 casas, los instrumentos se aplicaron a un miembro por cada familia que aceptó participar en esta investigación. La muestra por tanto quedó conformada por 20 participantes, cuyas edades fluctúan entre los 23 y 62 años.

Tabla 1. Distribución de la muestra.

Género	N°	Ocupación	N°	Grado de estudios	N°
Femenino	13	Amas de casa	8	Universidad completa	11
Masculino	7	Jefes de departamento	5	Universidad incompleta	5
		Profesionistas	2	Educación media incompleta	4
		Empleados de Pemex	2		
		Estudiantes	2		
		Comerciantes	1		
Muestra	20		20		20

Fuente: Sáenz, 2015.

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación se insertan en los métodos asociativos. Para efecto del presente trabajo sólo se presentan los resultados del instrumento listado libre de palabras. La asociación de palabras busca que los participantes expongan de manera espontánea aquellos términos que se encuentran asociados íntimamente en relación con un tema específico, en este caso el consumo. Para ello, se efectuó un análisis semántico con el fin de conocer la estructura de la Representación Social. Dicho análisis implicó un procesamiento estadístico, en el cual pudo verse la frecuencia de



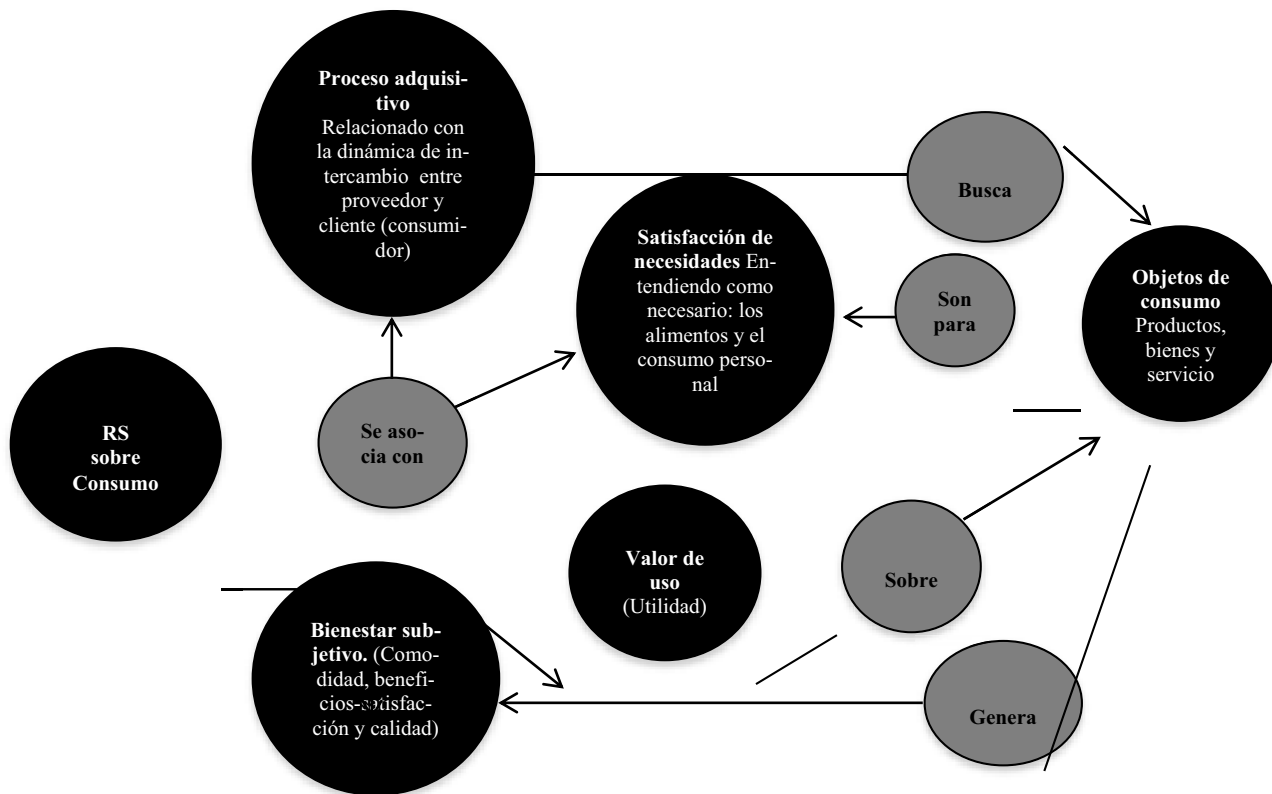
ítems, el rango de aparición de las asociaciones en relación con la palabra estímulo (consumo), la jerarquización de los ítems y la descripción conceptual de cada uno de ellos.

5.- Estructura y organización de la RS sobre consumo en la colonia 18 de marzo de minatitlán.

Las RS como construcciones sociales de la realidad parten de marcos explicativos existentes. Cuando un objeto o situación es representada socialmente se integran perspectivas familiares del mundo (Moscovici, 1961). Por ello, en la concepción sobre el consumo que presentan los entrevistados, se pueden identificar cuatro líneas temáticas que sobresalen en las definiciones ofrecidas y que permean toda la estructura y organización de la Representación Social sobre el consumo. Estas son: 1) Proceso adquisitivo, 2) satisfacción de necesidades, 3) valor de uso y 4) bienestar subjetivo.

Los datos analizados sobre la concepción del consumo y la red semántica permitieron identificar el sentido de las palabras definidoras y ubicarlas en las líneas temáticas expuestas por la población de estudio. Así, la primera línea temática proceso adquisitivo se relaciona con los campos semánticos que pertenecen a: *Bienes de consumo* (alimentos, ropa, automóvil, electrodomésticos, tecnología), *servicios* (educación, electricidad, agua potable, diversión-recreación) *medios* (dinero, trabajo), *lugares de consumo* (centros comerciales) *agentes mediáticos* (mercadotecnia) y *relación con el mercado* (costo-producción). La segunda, satisfacción de necesidades se asocia con: *Motivos de consumo* (necesidades básicas). En la tercera temática correspondiente a valor de uso se ubica: *Finalidad de la práctica* (utilidad). Por último, la cuarta bienestar subjetivo engloba los aspectos encontrados en: *Resultados del consumo* (comodidad, beneficios-satisfacción, calidad). La Representación Social sobre consumo queda resumida en el siguiente esquema.

Esquema 2. Representación Social sobre el consumo.



Fuente: Sáenz, 2015.

### 1.- Proceso adquisitivo.

En su totalidad, los participantes asocian la adquisición de bienes y servicios con la concepción de consumo, al respecto mencionan: “En general es la adquisición de productos de un proveedor” (1552M), “es la de adquirir como alimentos, energéticos, energía, agua, pero es de realizarlo con moderación” (1053M), “el consumo es gastar dinero en: adquisición de un bien o un producto y su uso” (2023F). En las definiciones anteriores, se entiende que el proceso adquisitivo se relaciona con las dinámicas de intercambio entre el proveedor y el cliente (consumidor), las cuales suponen una serie de formas y procedimientos que pertenecen a determinados patrones culturales. En este contexto, el dinero se presenta como posibilidad para la adquisición. Esto tiene relación directa con un concepto de la tradición económica: “la disposición a pagar” Castiblanco (2003). Según la

autora este concepto permite medir el valor económico del bien o servicio, el cual se encuentra determinado por la demanda y la oferta. En este caso, la disposición a pagar que manifiesta la población de estudio se encuentra mediada por la publicidad y la mercadotecnia.

## 2.- Satisfacción de necesidades.

La satisfacción de necesidades es el motivo principal por el cual realizan la práctica de consumo. En las expresiones de los participantes persiste una triada de palabras que nutren esta idea: las necesidades, las satisfacciones y los bienes de consumo. Al respecto la población menciona: “consumir realmente lo que necesitamos tanto de alimentos que ni dañen nuestra salud y el consumo personal que realmente necesitamos” (1750F), “en base a la necesidad se adquiere aquello que supla nuestro requerimiento” (125M), “la necesidad de consumir es la base y la piedra angular del consumo” (125M). Otro aspecto sobresaliente, es el carácter antropológico del consumo, donde las mercancías están al servicio de las necesidades personales. Sin embargo, en esta dinámica se refuerza una relación de dependencia hacia los objetos de consumo y las necesidades propiamente humanas, soslayando las implicaciones que el consumo puede tener hacia el ecosistema y sus componentes, así como las repercusiones en el ámbito social, cultural, ético, etc.

## 3.- Valor de uso.

El valor de uso está relacionado con la utilización de los objetos de consumo, el aprovechamiento de los bienes y servicios desprende una serie de finalidades como la comodidad y el bienestar. Los participantes comentan: “gastar, consumir, utilizar, ocupar” (1646F), “adquirir bienes y servicios que utilicemos para nuestra persona o casa” (953F). La utilidad es reconocida por Cortina (2002: 204) como una “categoría propia de las formulaciones tradicionales en la economía del bienestar”. En este caso, el acto de consumo queda reducido a la finalidad misma del acto, lo cual indica que el valor de uso es considerado como aspecto que define al consumo.

## 4) Bienestar subjetivo.

El consumo bajo esta orientación es entendido como algo positivo, en tanto que genera M beneficios y ventajas. Aunque en las definiciones ofrecidas por los participantes, bajo esta línea, no describen con amplitud qué tipo de beneficios experimentan, en las respuestas de las entrevistas mencionan una serie de aspectos relacionados con el bienestar, entre ellos perfilan: el *sentirse a gusto*, *sentirse bien*, *comodidad* y *felicidad*. Estos aspectos a la luz de una única oferta de la “vida buena” como propone el “monismo moral” de la sociedad del consumo, el cual equipara la felicidad con el placer hedónico (Aparicio, 2014). Así, la materialidad del bien, su adquisición y su uso generan un estado de bienestar subjetivo. De acuerdo con las expresiones de los participantes, se evidencia el carácter economicista del concepto de bienestar, ligado al esquema de mercado, se refleja a través de los niveles de consumo.

## Conclusiones

Esta investigación identificó y analizó las Representaciones Sociales sobre el consumo que tienen los habitantes de la colonia 18 de Marzo de Minatitlán. Se identificaron diversos matices implicados con la perspectiva de la sustentabilidad. En primera instancia se advierte una visión fragmentaria del consumo, ya que su concepción presenta una orientación económica predominantemente. Ello explica que la práctica de consumo esté reducida en su dimensión social y económica, soslayando la dimensión ética y ambiental. Por otro lado, parece preocupante que los *objetos de consumo* figuren como los principios organizadores de la Representación Social sobre el consumo, puesto que aquellos aseguran la *satisfacción de necesidades*, donde lo básico significa todo aquello que ayude a la realización de sus actividades cotidianas.

Estos hallazgos reclaman especial atención para el desarrollo de procesos educativos que articulen una visión del mundo interdependiente. La educación para el consumo debe ser motivo de interés en el ámbito formal como en el no formal. El consumo desde la perspectiva de la sustentabilidad es una práctica que involucra la toma de decisión basada en la ética y la responsabilidad ambiental y social. Es una actividad de interrelación con el medio y la comunidad, un espacio donde la ciudadanía actúa de manera responsable en relación con su contexto local y global, entendiendo su dimensión planetaria.

## Bibliografía

- Abric, J. C. (1994). (Coord.) *Prácticas sociales y representaciones*. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios (Trad.) México, D.F. Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). *Metodología de recolección de las Representaciones Sociales*. México, D.F. Coyoacán.
- Aparicio, A. (2014). Pluralismo moral y bienestar subjetivo. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 21(64) pp. 189-206
- Araya, S. (2002) Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. En *Cuadernos de ciencia sociales*. Costa Rica. FLASCO. Núm. 127.
- Boege, E. y Rodríguez, H. (Coord.) (1992). *Desarrollo y Medio Ambiente en Veracruz*. Instituto de Ecología, Fundación Friedrich Ebert, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Castiblanco, C. (2003). Los métodos de valoración económica del medio ambiente: conceptos preliminares. En *ensayos de economía*. Vol. 13 (23) pp. 9-42.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid. Taurus.
- Dieleman, H. (2013). El arte en la educación para la sustentabilidad. En *Revista Decisión*. (34) pp.12-16.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México, D.F. Siglo XXI.
- García, E. (2004). *Medio ambiente y sociedad*. La civilización industrial y los límites del planeta. Alianza, Madrid.
- Moscovici, S. (1975). *La sociedad contra natura*. México. Siglo XXI.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos aires: Huemal S.A.
- Sáenz Díaz, D.K. (2015) "Representaciones Sociales sobre consumo. Hacia una estrategia de Educación Ambiental en la colonia 18 de marzo de Minatitlán, Veracruz" Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa, Universidad

Veracruzana.

Disponible

en

<http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42134>

## LA FLEXIBILIDAD DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO PARA LA GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Jaime Díaz Zúñiga

Centenaria y Benemérita Escuela Normal  
del Estado de Querétaro “Andrés Balva-  
nera”

### Introducción

En los procesos de análisis de la práctica docente se ha encontrado mediante instrumentos de identificación de estilos de aprendizaje VAQ y cuestionarios sobre puesta en práctica de habilidades matemáticas básicas, lenguaje algebraico y solución a problemas y situaciones didácticas.

Por ejemplo en el problema sobre la suma de fracciones:  $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$ , el alumno reduce sus procedimientos a la mera solución aritmética, aplica axiomas establecidos y mecanizados, teniendo la oportunidad de resolver mediante representaciones graficas; con dibujos; representando las dos fracciones y manipularlas (sobreponer, juntar, recortar), o transformar las fracciones en número decimal (donde  $\frac{1}{2}$  es 0.50, y  $\frac{1}{4}$  es 0.25 y relacionar el resultado a 0.75 con  $\frac{3}{4}$ ), distintos caminos que requieren movilidad de saberes y uso de habilidades adquiridas que le permiten establecer la justificación del resultado, y comprender que, puede usar todas las herramientas adquiridas y las que el docente mediador le proporcione y ajuste y argumente sus procedimientos para llegar a un resultado.

Se encontró que, las dificultades se presentan desde la identificación de variables, procedimientos, inferencia de resultados, seguridad en el uso de estrategias, y cuando el procedimiento planteado inicialmente no da los resultados esperados, éste es el punto central, dado que solo a mecanizado procedimientos, o memorizado fórmulas, axiomas y teoremas, esto le imposibilita a plantear nuevas estrategias, dadas las circunstancias del problema.

Lograr fortalecer la flexibilidad del pensamiento matemático va a permitir que el alumno de secundaria pueda acceder a nuevas estrategias, formas de representar el problema

en cuestión, usar herramientas que coincidan hacia el resultado, aprender a tomar decisiones acertadas sobre cuando cambiar de estrategia, inferir dificultades y anticipar opciones de tratamiento del problema.

Así llegamos a la pregunta central de investigación: El fortalecimiento de la flexibilidad del pensamiento matemático ¿favorece la gestión de aprendizajes en primer grado de educación secundaria?

Propósito general

Que el alumno de primer grado de secundaria fortalezca la flexibilidad del pensamiento para favorecer la gestión de sus aprendizajes

Propósito específico

Encontrar explicación teórica sobre la problemática que los alumnos tienen al momento de solucionar un problema matemático, variables a fortalecer para que pueda aprehenderse del pensamiento flexible y crear distintas estrategias de solución, procesos flexibles para la solución de un problema, autonomía en la toma de decisiones.

Reconocer porqué cuando se presenta un problema, dentro del proceso de solución, los alumnos tienden a detenerse, desertar en la búsqueda de soluciones, esto impacta en la gestión de sus aprendizajes, provoca que los indicadores de aprovechamiento no sean los pretendidos.

Enfoque teórico

Conceptualizando flexibilidad

Como lo expresa (Bertoglia, R., 1990) La flexibilidad se manifiesta cuando se perciben cambios que exigen un replanteamiento de una situación o problema y de su solución.

En otra definición (Paz, I., 1990, citado por Olea, D., 1993) se refiere a la flexibilidad como la cualidad que se caracteriza por la búsqueda de nuevas vías para la solución de problemas, de tal forma que pueda resolver un mismo problema a través de varias vías, que sea capaz de cambiar el sentido de dirección de sus procesos mentales.



En su perspectiva (Zaldívar, M., 1998) menciona que en el momento se da la posibilidad de que el alumno, alterando el curso de su pensamiento, incorpore el análisis de otras alternativas posibles, aún, cuando la que haya tomado resulte efectiva. Este es otro aspecto que las definiciones analizadas no atienden suficientemente

La flexibilidad en el pensamiento matemático permite que, de manera casi natural, los aprendices utilicen el cálculo, las cuantificaciones, consideren proposiciones o establezcan y comprueban hipótesis para resolver situaciones de la cotidianidad. Estos alumnos piensan por razonamiento y aman comparar, clasificar, relacionar cantidades, utilizar el razonamiento analógico, cuestionar, experimentar y resolver problemas lógicos.

#### El aprendizaje y su conceptualización

Refiriéndose al aprendizaje Kozulin, Boris Hindis, Vladimir (2003) lo relacionan al hecho de ser producto de la transferencia de funciones de estructuras mentales desde la zona de desarrollo próximo del niño a la zona de desarrollo real del niño. Los tipos de mediación que el adulto realiza en el aprendizaje del niño van desde la presencia del adulto hasta el apoyo, y la autonomía.

Según esta definición y de acuerdo a las interpretaciones dadas se puede deducir que el aprendizaje será mayor en cuanto se prepare al alumno hacia la autonomía en la toma de decisiones, considerando las características de la mediación para alcanzar éste propósito.

#### La creatividad

La inteligencia creadora, es la capacidad de dirigir el comportamiento utilizando la información que capta y elabora ella misma, una inteligencia creadora que descubre posibilidades nuevas en la realidad, selecciona sus metas y las ejecuta, y que por tanto está encaminada a la acción, se distingue no tanto por el hecho de encontrar sino de buscar; privilegia procedimientos más que resultados específicos, únicos o irrelevantes.

Según Marina (2013) La actividad creadora no consiste en imaginar, sino en inventar, término mucha más amplio, sirve para designar el encuentro o la producción de cosas

nuevas. Esta capacidad de imaginar es imprescindible para la vida diaria porque continuamente nos enfrentamos con problemas y deseamos realizar proyectos. En ambos casos puede ser imprescindible hacerlo creativamente.

### Pensamiento lateral

Uno de los estudiosos de este concepto De Bono, (1994) define al pensamiento lateral como una clase de pensamiento que no es lineal ni secuencial ni lógico. Desde esta perspectiva el pensamiento lateral implica cambiar nuestro modo de percibir y nuestros conceptos para que, en lugar de discurrir a lo largo de una pauta conocida, la atravesemos y la eliminemos momentáneamente para regresar al punto de partida a través de un camino o pauta nuevos.

### Alternativas

La operación básica de la creatividad es la búsqueda de alternativas. Bien se puede situar ante la pregunta de ¿Qué más se puede hacer? Aunque la búsqueda de alternativas es fundamental para la creatividad, el proceso no es tan fácil como supone la mayoría de las personas.

Es importante la sugerencia ante esta situación de De Bono, (1994) Cuando menciona que, en primer lugar, hay que detenerse. Porque es muy difícil detenerse para buscar alternativas cuando las necesitamos. Cuando uno se encuentra en una situación en la que el siguiente paso lógico es fácil, lo da sin pararse a pensar si es la mejor manera posible y si existen otras opciones. A veces las alternativas están dadas y lo único que hay que hacer es elegir. Sin embargo, aunque las alternativas parezcan claras, es importante tener actitud de "diseño". Esto significa negarse a considerar una situación como si fuera fija. Significa cambiar los límites y los elementos para crear alternativas nuevas.

### Gestión de aprendizajes

En la búsqueda de respuestas se autogeneran nuevas preguntas que inducen la acción inquisitiva. De tal modo que (Hernández y Ramírez, 2011) mencionan que la circularidad regenerativa hace sustentable al aprendizaje. El aprendizaje sustentable, recursivo, requiere de apoyos académicos que develen la virtud, el talento y la potencialidad del aprendiente, se trata de gestar su aprendizaje, de gestionarlo. La educación, como la

entienden (Calvo y Hernández 2011) implica descubrir relaciones implicadas y campos de sentido holísticos porque el ser es en sí mismo integrado. Aprender a tomar decisiones eficaces y no soluciones temporales sin sentido.

Definición de términos claves e hipótesis o supuestos

Palabras clave:

Pensamiento matemático: Capacidad que se tiene para pensar, razonar, argumentar, para defender una postura o una respuesta aun cuando no se haya comprobado, se asegura con firmeza y que al final se llegue a la verdad (pensamiento lógico). De ahí que el pensamiento matemático no es lo mismo que una competencia matemática en donde el individuo es capaz de razonar como lo llamó Jean Piaget “pensamiento operativo concreto” y “Operativo formal”. El pensamiento matemático se desarrolla toda la vida

Flexibilidad: La flexibilidad cognitiva es definida como la capacidad para adaptar los desempeños a las condiciones ambientales frente a una tarea (Cañas, Quesada, Antoli, Fajardo, & Salmerón, 2005, en Ison, n.d.)

Aprendizaje situado: El aprendizaje situado es una alternativa para procurar el pensamiento científico y la vinculación de los contenidos de ciencias. También el uso de artículos científicos, donde al leerlos y transcribirlos identifiquen algunos de los conceptos aprendidos, junto con los proyectos, para que desarrollen el pensamiento complejo. Ya que el pensamiento complejo complementa la epistemología sistémica posibilitando un método de construcción de saberes (Tobón, 1999).

Creatividad: La creatividad es necesaria para revelar el potencial de una empresa y de sus miembros. Nos permite adelantarnos y buscar más allá de las pautas conocidas o los caminos establecidos. Nos posibilita lograr cambios que no se limiten a ir al son de los competidores y colocarnos en el lugar de los renovadores de ideas.

Supuestos

Los alumnos de primer grado de secundaria se les complica descubrir y fortalecer la flexibilidad del pensamiento ya que sus esquemas cognitivos, se encuentran limitados a

procesos mecanizados y poco estructurados. Definir formas de fortalecimiento de la flexibilidad de pensamiento en sus concepciones impulsará la gestión de aprendizajes.

Es con el apoyo y la tutoría del docente que el alumno alcanza el fortalecimiento de estructuras cognitivas flexibles, las conexiones neuronales se encontraran en constante actividad de tal manera que es posible amplíe las posibilidades de respuesta.

## Metodología

### Paradigma cualitativo

Porque a través de esta el investigador plantea un problema, sin seguir un proceso claramente definido, y en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltear”, el investigador comienza en el mudo social, las hipótesis, se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos.

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados, define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, conductas observadas y sus manifestaciones.

### Investigación acción

Porque No son meros observadores de lo que ocurre, sino que trabajan activamente para hacer que las cosas sucedan, e implica tanto, llevar a cabo acciones como en pararse después a reflexionar sobre lo que ha sucedido para contribuir a la teoría y a construir el conocimiento.

### Universo

La telesecundaria 328 se encuentra en la comunidad de sabanilla, municipio de Jerécuaro Guanajuato, comunidad donde el 95% de la población tiene hermanos mayores o padres de familia en Estados Unidos, caracterizada porque en la mayoría de los casos la madre trabaja, otros dedicados a la ganadería y también en servicios en Querétaro capital, la escuela cuenta con seis grupos, dos de cada grado, con una población total de ciento cincuenta alumnos. Se toma la muestra de veinte alumnos del primer grado B, donde son catorce niños y seis niñas.

### Técnicas de recogida de datos

Portafolio de evidencias: El uso del portafolio de evidencias de aprendizaje como herramienta para la investigación, basada en mostrar la evolución del aprendizaje del estudiante, almacena evidencia y permite su consulta de forma ágil e integral, retroalimenta al docente del avance del grupo y de cada individuo en particular.

Entrevista semiestructurada: Se determina de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir enfoques de la respuesta, permite ir entrelazando temas. se reconoce el entorno familiar para el aprovechamiento en el aprendizaje.

Registro de diarios en video: Con el uso del vídeo como herramienta de investigación se busca acercarse a la realidad a través de sus imágenes y de recursos expresivos, el vídeo, requiere considerar a la imagen no solo como instrumento para almacenar, comprobar y verificar datos, es una estrategia de investigación que posibilita el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas de la misma.

## Método

Se realizará a través de distintas etapas

### Etapas I

Exploración de conocimientos previos.

### Etapas II

Ejercicios escritos de estimulación del pensamiento matemático.

### Etapas III

Elaboración de juegos matemáticos, redacción de retos matemáticos.

### Etapas IX

Estructuración del laboratorio de matemáticas.

Resultados parciales o esperados.

Se ha buscado información, elementos indispensables en la explicación sobre fortalecer un pensamiento matemático flexible y que contribuya a la gestión de aprendizajes, es la máxima de esta investigación. Nos encontramos en procesos de análisis de instrumentos

y hechos que suceden en el aula y así mismo en la indagación de las aportaciones teóricas que sustenten las conceptualizaciones y estrategias de seguimiento. Afianzar cotidianamente las estructuras cognitivas hacia la sustentabilidad y gestión de aprendizajes.

#### Etapa I

Exploración de conocimientos previos

Mediante ejercicios de razonamiento lógico, ejercicios de solución que impliquen el uso de operaciones básicas, lenguaje algebraico, ecuaciones.

#### Etapa II

Ejercicios escritos de estimulación del pensamiento matemático

El alumno resuelve ejercicios, retos matemáticos, que impliquen el uso de operaciones básicas, lenguaje algebraico, ecuaciones.

#### Etapa III

Elaboración de juegos matemáticos, redacción de retos matemáticos.

Con la participación de los alumnos y el apoyo de padres de familia y autoridades de la institución se diseñan y elaboran juegos; se redactan retos, es el momento en que el alumno puede generar variantes a los retos y encontrar soluciones infinitas en cada reto y en cada juego, con sus propias reglas y la argumentación de sus posicionamientos.

#### Etapa IX

Estructuración del laboratorio de matemáticas.

Donde el alumno puede manipular distintos juegos que despierten su interés y le estimule a lograr resolver todos los retos que se le presenten, experimentar soluciones, aprehender el derecho al error.

Conclusiones preliminares.

Es sumamente importante los aportes para el avance de la investigación, de acuerdo al rol que desempeñan los distintos actores de la educación de quienes desde su perspectiva impulsan e inciden en la formación de los alumnos.

Considerando que la familia juega un rol central en el desarrollo del estudiante, el abandono o descuido en etapas tempranas de la vida de un niño, afecta a menudo funciones como la empatía, la regulación de los afectos, la capacidad de aprendizaje y la resolución de problemas.

La mayoría de los modelos de aprendizaje comparten la importancia de comenzar el abordaje de temas con las ideas previas de los alumnos y hacen hincapié en la necesidad de que ellos las replanteen y logren una reestructuración cognitiva o un cambio conceptual, hacia la consecución y aprehensión de conocimientos y sin embargo no enseñamos a pensar de manera divergente, no enseñamos a que el alumno rompa esquemas y pueda replantear teoremas, no estamos preparando al alumno a replantear estrategias de solución, no preparamos para que el alumno comprenda que existen distintas formas de representar un resultado.

Referencias bibliográficas.

Elisa Álvarez, Creatividad y pensamiento divergente Desafío de la mente o desafío del ambiente Enero 2010.

Edward de Bono, O Castillo – 1994. El pensamiento creativo

J.A. Marina Catedrático de Filosofía El aprendizaje de la creatividad. Director de la Universidad de Padres (UP) Pediatría Integral 2013; XVII(2): pp. 138-142.

Maddio, Silvina Laura; Greco, Carolina. Flexibilidad Cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta Capacidad en Escolares de contextos Urbanos y Urbano-marginales? Interamerican Journal of Psychology, vol. 44, núm. 1, 2010, pp. 98-109.

Miguel E. Zaldívar Carrillo, Yamilka Sosa Oliva, José López Tuero.- Definición de la flexibilidad del pensamiento desde la enseñanza. Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba. 1990.

Vygotsky's Educational Theory in cultural context. La teoría educativa de Vygotsky en el contexto cultural. Alex Kozulin, Boris Hindis, Vladimir S. Ageyev y Suzanne M. Miller Cambridge University Press, 2003.

Vygotsky, L. S (1981): Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.



## UNA EDUCACIÓN, SIN EDUCACIÓN FÍSICA NO ES INTEGRAL: PROPUESTA CURRICULAR 2016

*Carlos Fierro Rojas*

*Departamento de Educación Física  
Valle de México*

### 1. Campo o contexto teórico y/o filosófico-epistemológico en el que se ubica

Frente a la situación actual que se vive en México en materia educativa la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, expone varios términos que pueden inquietar pero que su vez son también un área de oportunidad para asignaturas como lo es la educación física, así lo observamos en términos como: desarrollo corporal y salud, ejercitación, deporte, calidad educativa, horas lectivas, entre otros.

### 2. Propósitos

Argumentar la ambigüedad del término desarrollo corporal y salud, incluido en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 en sustitución de educación física; así como mencionar la importancia de mantener el concepto de educación física en el mapa curricular de la educación básica.

### 3. Tesis principal que se sostiene

Conviene subrayar que la educación física ante todo es educación, cuya peculiaridad reside en que opera a través del movimiento; por tanto, no es educación de lo físico si no por medio de la motricidad (Contreras, 1998, pág. 25) así, el término desarrollo corporal y salud que presenta la propuesta curricular 2016 en sustitución de la asignatura de educación física, es irrelevante en materia educativa, ya que se refiere a: I) perfeccionamiento de capacidades físicas por medio de la ejercitación (repetición de movimientos), II) proceso evolutivo del ser humano y entre otras formas de entenderlo.

Lo anterior nos hace entender el movimiento no como una movilización mecánica o repetitiva de las diferentes partes del cuerpo, si no como la expresión de lo que se percibe y siente, de tal manera que las conductas motrices expresadas por los alumnos

sean conscientes, voluntarias, incluyentes y significativas. Una visión centrada en el aprendizaje se debe alejar de posicionamientos del aprendizaje repetitivo, mecanizado y memorístico como lo es la ejercitación física.

Habría que decir también que Comenio (1621) coloca al alumno en el centro del fenómeno educativo, haciendo que todo concurriera a su servicio; que por medio de su método activo (aprender haciendo) el alumno crea su conocimiento por medio de la memoria de la experiencia; así la educación física como asignatura curricular sistematiza las conductas motrices de los alumnos colocando en el centro de todo proceso educativo al individuo en acción facilitando la expresión de sus aprendizajes.

Así por ejemplo el área del desarrollo corporal y salud (propuesta curricular 2016) centra su atención en el proceso evolutivo del ser humano el cual no es educable; es decir un individuo aprende a caminar, correr, saltar... con y sin profesor de educación física; son conductas naturales del ser humano; por lo tanto, la educación física y desarrollo corporal y salud NO SON LO MISMO.

No quiero dejar de comentar que la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (Texto Vigente DOF 01-06-2016) en su Artículo 7º dice la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la fracción:

IX.- Fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte; (Fracción reformada DOF 21-06-2011).

De la misma manera la Ley De Educación Del Estado De México (Texto 6 de mayo de 2011) en su Artículo 17 dice La educación que impartan el Estado, los municipios, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes fines:

XIX. Contribuir al desarrollo de una cultura de la salud, promoviendo la educación física, la práctica del deporte, los hábitos de higiene y e sana alimentación, así como la educación sexual y la prevención de adicciones;

Entonces si los conocimientos científicos, pedagógicos, didácticos y la Ley nos ha enseñado que lo más adecuado y correcto es llamarla Educación Física ¿Cuál es la razón por la que las autoridades educativas le quieren cambiar el nombre en una propuesta curricular para educación básica?; es como si a la asignatura de Matemáticas en una propuesta curricular se le quisiera llamar numeritos y figuras; reflejando un total desconocimiento de la educación física y deporte escolar por parte de las autoridades educativas del gabinete presidencial y de los responsables de diseño curricular.

#### 4. Discusión (incluyendo análisis, argumentos y datos, en su caso)

Cabe destacar que de acuerdo con la concepción que se tenga de la educación física en un proyecto educativo esté condiciona la intervención que se realice con los alumnos; hablar de una educación integral desde una postura de la filosofía de la educación nos obliga a no fragmentar al individuo en dos partes esenciales de su ser: “cuerpo” y “alma”.

Al realizar esta separación nos remitimos a un desarrollo corporal y salud meramente instrumental que nos remonta a los años 40s donde la educación física tenía un enfoque meramente militar; caracterizado por ejercicios de orden y control, rigidez docente, uniformidad y sincronía de movimientos (SEP, 1993, pág. 8), ejercitación física repetitiva... que no responde a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

No solo... si no también la propuesta curricular 2016, integra al deporte como contenido educativo; si pensamos que un contenido educativo es el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación se considera esencial para el desarrollo y socialización de los alumnos en su vida (Coll, 1992, pág. 13) considerar el deporte como un contenido curricular el cual en su indefinición educativa (propuesta curricular 2016) se entiende como excluyente ya que se orienta a la práctica de los más aptos motrizmente; además de que la experiencia nos muestra que modelos de enseñanza basado en el deporte han

llevado al abandono de la educación física al término de la educación básica, que de alguna manera es obligatoria hasta este punto.

Se debe agregar que es importante no hablar solo de deporte, si no de deporte educativo y de considerar la iniciación deportiva y deporte escolar como estrategias didácticas de la educación física que signifiquen una transferencia de preparación para la vida, por medio de la combinación del placer, agrado, autorrealización, inclusión y el entusiasmo que pueda proporcionar la práctica de esta experiencia y no condicionar la práctica del deporte escolar a ligas deportivas como lo establece la propuesta 2016.

Con respecto a los contenidos presentados para desarrollo corporal y salud, se observa contenidos repetitivos en diferentes niveles educativos o ciclos; por ejemplo, en preescolar dice: identificar las partes del cuerpo y de los sentidos, contenido que hasta segundo de primaria de acuerdo a la propuesta curricular 2016 se debe desarrollar; de la misma manera no se observa armonía entre el fundamento teórico basado en el deporte y los contenidos escasos del mismo.

Históricamente la salud ha sido una preocupación de la educación física, su promoción es inherente a la práctica de las actividades físicas en la sesión; pero no debe ser orientado a la ejercitación física o a la mejora de la condición física por medio de la misma en la sesión; tal como lo sugieren los contenidos de la propuesta curricular 2016; orientando nuevamente a un sentido instrumental y no educativo a la educación física.

Con esto quiero decir que la salud ya sea como contenido o enfoque educativo de la educación física, deberá orientarse a la calidad de vida respecto a la promoción de los estilos de vida saludable y el uso positivo del tiempo libre provocando un equilibrio de sus emociones, sensaciones y forma de actuar en la sociedad en la que se desenvuelve por medio de la actividad física o motricidad.

Por lo que se refiere en insistir mejorar la calidad educativa nos remite a posicionamientos multifactoriales para su cumplimiento y la educación física no es ajena a la calidad educativa que a ella le refiere; así la gestión de los aprendizajes en el aula requiere una resignificación de los proceso de enseñanza – aprendizaje (mediación pedagógica e interdisciplinar) para el abordaje de los contenidos educativos y estos deberán

ser coherentes con las horas lectivas asignadas a la asignatura de educación física y no al área de desarrollo corporal y salud.

Más aún el sistema educativo Mexicano al negar la importancia que la educación física tiene al establecer un vínculo educativo entre la motricidad y otros componentes curriculares; niega también que los niños, adolescentes y jóvenes, practiquen una actividad física que promueva la salud física, mental y social; mejorar la equidad e igualdad social y la calidad de vida; así como el desarrollo económico, laboral y social de los profesionales de la educación física.

Habría que decir también que cuando se incluye en un plan de estudios con el conocimiento adecuado la educación física se ha demostrado que mejora el rendimiento de aprendizaje de los niños y jóvenes mediante el aumento de la asistencia escolar y el deseo de tener éxito académico (UNICEF).

Dicho de otra manera asignar una hora de clases para educación preescolar, primaria y dos para secundaria no son suficientes para el abordaje de los contenidos y de los propósitos educativos a los que refiere la propuesta curricular 2016; se sugiere un mínimo de tres horas semanales de educación física a los tres niveles educativos para el abordaje de contenidos de la educación física como asignatura y logro de los objetivos educativos a los que refiere la filosofía del mencionado modelo educativo 2016.

Con este propósito la UNESCO (1978) recomienda que en la enseñanza primaria y secundaria se incluyan, como parte obligatoria, clases de educación física de calidad e incluyentes, preferiblemente a diario; ya que la educación física debe formar parte de las actividades cotidianas de los niños y los jóvenes.

A su vez el establecer horas lectivas tan limitadas a la asignatura de educación física (en el caso de la propuesta curricular 2016: desarrollo corporal y salud) solo refleja una contradicción si se habla de calidad educativa; ya que la labor pedagógica del docente de educación física se orienta a la cobertura educativa.

Hay que mencionar que la experiencia nos demuestra que los docentes de la especialidad imparten horas - clase – grupo, lo que significa que un docente con un contrato laboral de cuarenta y dos horas, impartirá clases a treinta y ocho grupos con cuatro horas

de organización escolar en cinco escuelas con un total aproximado de 1396 alumnos a la semana (DEFVM, 23 de agosto de 2016), esto sin profundizar en las condiciones ambientales y climatológicas en las que realiza su práctica educativa de cobertura que en muchas de las ocasiones afectan su salud.

Por lo que refiere a la autonomía curricular no se puede dejar a elección de un consejo técnico escolar la integración o no de actividades de educación física o deportivas por medio de lineamientos definidos por la SEP ya que solo algunos alumnos disfrutarían de una práctica amplia de la misma en educación básica y no la totalidad de los alumnos, idea contradictoria a los principio de escuela inclusiva.

Así mismo los espacios curriculares para la organización de la autonomía curricular, recomiendan a priori que cada escuela vaya ejerciendo gradualmente esta nueva facultad de decidir los espacios curriculares (SEP, 2016, pág. 186), efectivamente se observa este desconocimiento para la ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social en específico a desarrollo corporal y salud al sugerir actividades deportivas de especialización.

##### 5. Contribución al campo de conocimiento

Sugiero que se desarrollen proyectos educativos y actividades complementarias de fortalecimiento a la educación física y deporte escolar con la participación de la comunidad escolar, como son los siguientes:

Festivales recreativos. Festival atlético. Festivales deportivos (mini-olimpiadas, juegos deportivos). Paseos ciclistas. Activación física musicalizada. Difusión de la educación física y deporte escolar (platicas, periódicos murales, ferias de la motricidad...). Campamentos y excusiones. Actividades acuáticas. Juegos tradicionales y juegos autóctonos. Actividades físicas y recreativas en entornos naturales. Paseos o Caminatas. Ludotecas. Actividades físicas saludables. Educación física y deporte para alumnos con capacidades diferentes. Teatro de sombras. Entre muchas otras más.

La finalidad es que a través de estos proyectos educativos y actividades complementarias de fortalecimiento a la educación física y deporte escolar, las escuelas cuenten con propuestas didácticas que se trabajen de forma colegiada en los Consejos Técnicos

Escolares para mejorar la mediación pedagógica y aprendizaje de la educación física y deporte escolar, como actividades relevantes que impacten en los aprendizajes de los alumnos y la comunidad escolar, presentado y definiendo estas propuestas en la ruta de mejora escolar para el espacio de la autonomía curricular

## 6. Conclusión e implicaciones

Dado que existe una confusión entre lo que es educación física y desarrollo corporal y salud, la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 separa al individuo en partes teniendo una visión instrumental y no educativa; que se observa en el planteamiento por separado de aprendizajes claves (cognitivo) y desarrollo personal y social (emocional) en donde ubica el área correspondiente al desarrollo motriz.

La propuesta curricular 2016 para desarrollo corporal y salud, es una regresión al pasado de los planes y programas de los años 40's de enfoque militar o de los años 90's que se caracterizó por el mejoramiento de las capacidades físicas y la orientación deportiva de base.

Es importante que se contemple la diversidad social, económica, cultural, política e ideológica de cada uno de los pueblos de México en donde las diferencias no sean un punto de desacuerdo para el desarrollo del currículo, teniendo claridad en el objetivo educativo de para que educar, establecido en las propuestas curriculares.

Por tanto, las propuestas curriculares que se hagan para educación física (no para desarrollo corporal y salud) deben favorecer los intereses y necesidades de los Mexicanos, promover la formación de especialistas, potenciar las posibilidades pedagógicas y didácticas y considerar el conjunto de factores y elementos que constituye la sociedad como macrosistema (Bronfenbrenner, 1987).

La educación física y desarrollo corporal y salud no son lo mismo.

## 7. Referencias Bibliográficas

Coll Cesar, et. al. (1992). Los contenidos de la reforma. Madrid: Santillana

Comenio Juan (2015). Didáctica magna. México: Porrúa

Contreras Onofre (1998). Didáctica de la educación física, un enfoque constructivista. España: INDE.

Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.

DOF (Texto Vigente Última reforma publicada DOF 15-08-2016) Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos.

DOF (Texto Vigente Última reforma publicada DOF 01-06-2016) Ley General De Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993

Gaceta del gobierno del Estado de México (6 de mayo de 2011). Ley de educación del Estado de México. Poder ejecutivo del estado.

López Víctor, et. al (coord.) (2004). Los últimos diez años de la educación física escolar. España: Universidad de Valladolid.

Quiles Manuel (coord.) (2016). Gestión escolar 1. México: Trabajo manuales escolares.

SEP (1993). Programa de educación física. México: DGEF

SEP (2016). Los fines de la educación en el siglo XXI. México: SEP.

SEP (2016). Modelo Educativo 2016. México: SEP.

SEP (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. México: SEP.

DEFVM (23 de agosto de 2016). Estadística directorio de personal. Consultado en: Departamento de Educación Física Valle de México.

Referencias electrónicas

UNICEF (22 de agosto de 2016). Sport and UNICEF Priorities. Consultado en:

[http://www.unicef.org/spanish/sports/23619\\_57597.html](http://www.unicef.org/spanish/sports/23619_57597.html)

UNESCO (1978). Carta internacional de la educación física y el deporte. París: UNESCO  
Consultado en:

[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13150&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



OMS (2014). Documentos básicos. Constitución de la organización mundial de la salud.

Italia: OMS Consultado en:

<http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA MIRADA DE JÓVENES Y PADRES DE FAMILIA

María del Rosario Zamora Betancourt, Juan Carlos Silas Casillas

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

### Introducción

La presente investigación pretende contribuir, a partir del análisis de las representaciones sociales, al estado que guarda el conocimiento respecto de las relaciones que existen entre la comunidad (en este caso de jóvenes y padres de familia) con las instituciones educativas del ámbito superior, así como aportar al estudio de los imaginarios que sobre los estudios universitarios tiene la población. En este caso de un contexto específico (Tepatlán de Morelos, Jalisco) cuyas características más sobresalientes son la transición acelerada de lo rural a lo urbano y de condiciones de vida tradicionales o conservadoras a globalizadas y de mayor intercambio cultural y económico.

Se parte de la necesidad de incrementar el cuerpo de conocimiento sobre las representaciones sociales en el campo educativo, ya que permiten aprehender el carácter social e histórico, pero a la vez subjetivo, de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo, cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior. En este sentido, en el campo educativo las representaciones sociales pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas en la educación influyen en los pensamientos, emociones y prácticas de los actores (Mireles, 2011).

En concreto, *“la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social”* (Jodelet, 1986, pág. 36). Bajo esta perspectiva, la investigación busca comprender las formas en que los jóvenes y padres de familia (obviamente pertenecientes a diferentes generaciones) construyen significados de la educación superior en un contexto específico, además de analizar si esta representación perfila

actitudes y prácticas o conductas observables hacia la misma. Lo anterior cobra relevancia si se considera que aspectos tales como los valores, las creencias, las emociones y las representaciones, que orientan las acciones cotidianas de estos actores, deben ser analizados detenidamente con el fin de comprender la complejidad de la vida que envuelve los entornos educativos (Mireles, 2011).

Sobre las representaciones sociales en el contexto educativo, Palacios (2009) advierte que los trabajos en México se han referido primordialmente al papel de los profesores y su práctica como docentes, así como al papel de su propia formación y de las reformas educativas, además de reflexiones teóricas sobre los atributos de las representaciones en educación.

Gutiérrez (2007) recopiló estudios producidos en lengua española al respecto del amplio espectro de temáticas que pueden incluirse en las representaciones sociales, entre los que se encuentran representaciones sociales sobre la calificación (Salas, 2006), representaciones sobre el docente de educación normal (Villegas, 2004; Güemes, 2003; Cuevas, 2006; Arbesú, Gutiérrez & Piña, 2006) y sobre el docente universitario (Piña, 2006), representaciones sociales sobre el fracaso escolar (Alvez-Mazzoti y Tania, 2006), representaciones sobre la escuela y perspectivas a futuro (Barbosa, 2006) y sobre los discursos mediáticos en torno a la escuela (Calogne, 2006), representaciones al respecto de las prácticas pedagógicas no formales (Calogne, 2002), representaciones sobre la huelga en la Universidad Nacional Autónoma de México (Cuevas, 2006; Mata, Rascón y Romo, 2003), representaciones del docente sobre el niño (Domínguez, 2006), representaciones sobre las autoridades universitarias (González Aguilar, 2006), representaciones acerca del estudiante universitario (González Aguilar, 2006) y acerca de su calidad académica (Mireles, 2006), representaciones en estudiantes de universidad privada sobre la educación (Jiménez, 2006), representaciones al respecto de la formación docente (López, 1996), representaciones sobre el trabajo científico (Mireles, 2003), así como estudios en cuanto a las representaciones sociales y la cultura escolar (Prado de Souza, 2000; Jodellet y Guerrero, 2000).

Tomado en cuenta dichos antecedentes y reconociendo la enorme complejidad del estudio de la educación superior, el presente trabajo de investigación pretende responder la

pregunta: ¿Cuáles son los elementos y sus interacciones que inciden en la conformación de las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior que tienen jóvenes y padres de familia del contexto de Tepatitlán de Morelos, Jalisco?

Enfoque teórico

Las representaciones sociales

El concepto de Representaciones Sociales es polisémico, lo que implica un esfuerzo de sistematización de conceptos en las definiciones de mayor uso. Serge Moscovici, en su obra de 1961, traducida al español en 1979, señala:

*Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica. (Moscovici, 1979; p. 11)*

Y añade:

*... las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.) En resumen, aquí vemos sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos "opiniones sobre" o "imágenes de", sino "teorías" de las "ciencias colectivas" sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real. (Moscovici, 1979; p. 33).*

Denise Jodelet, al mencionar que el campo de investigación se encuentra en evolución, propone como definición del término:

*El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación*

*de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado 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. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circula y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1986, p. 474-475).*

Por su parte Jean-Claude Abric, expone:

*La representación no es un simple reflejo de la realidad sino una organización significativa... funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2001, p. 13).*

Finalmente, Wilhem Doise (1991, citado en Perera, 2005 p. 53), señala que “las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones”

“Escuelas de pensamiento” sobre las Representaciones Sociales

Se han identificado dos escuelas en el análisis y el estudio de las representaciones sociales: la escuela o enfoque procesual dirigido por Serge Moscovici y continuado por Denise Jodelet, a menudo conocida también como la escuela parisina (Perera, 2005), y la escuela o enfoque estructural, también conocido como la escuela de Aix-en Provence, desarrollada por Jean-Claude Abric y Claude Flament (Banchs, 2000). Las nociones básicas de dichos enfoques se señalan a continuación:

*El enfoque procesual* presta atención a los elementos que vehiculizan las representaciones, como son las prácticas sociales y los discursos constituyentes de la representación (Perera, 2005).

El enfoque estructural aborda las representaciones sociales desde una base primordialmente cognitiva y estructural (Perera, 2005), este grupo de investigadores formula la Teoría del Núcleo Central, donde básicamente enuncia la estructura de las representaciones en un núcleo central de representación y en elementos periféricos (Abric, 2001).

Respecto de los enfoques conviene referir que la presente investigación se apoya en el enfoque procesual debido a que, a través de éste, se puede explicar de manera más convincente la aprehensión de sentido que sobre la educación superior han construido jóvenes y padres de familia del Municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco.

#### La Educación Superior

Existen un buen número de definiciones sobre el concepto de Educación Superior, propuestos tanto por teóricos e investigadores, como por organismos nacionales e internacionales de alcance global, sin embargo, en este trabajo se retoma la definición propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México: *“la educación superior es un nivel educativo en el que se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento. Requiere estudios previos de bachillerato o sus equivalentes. Comprende los niveles de técnico superior, profesional asociado, licencia profesional, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización* (Gobierno de la República, 2013, pág. 103).

La literatura profesional que analiza el campo de la educación superior se ha quedado corta en explicar la manera en que entienden y “se representan” la educación terciaria las familias y comunidades de ciudades medias. En este sentido, el proyecto aporta conocimientos que complementan los estudios realizados en las grandes ciudades e instituciones en México.

#### Método

Enfoque cualitativo y método de teoría fundamentada

Esta investigación asume una perspectiva cualitativa de corte interpretativo ya que su énfasis está en comprender un fenómeno netamente social. La pregunta de investigación se atiende de manera comprensiva por el método de la teoría fundamentada desarrollado por Glaser y Strauss en 1967; mismo que pretende generar propuestas teóricas basándose en los datos de la realidad empírica. La teoría se construye sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas (Trinidad, Carretero y Soriano, 2006).

Este proyecto requirió de entrevistas semiestructuradas y grupos focales para la recolección de información. La primera es una técnica planificada y flexible cuyo propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado, principalmente respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos (Flick, 2011). Se dispone de un “guion” que permite recoger información de los temas que busca tratar durante la entrevista.

Un grupo focal es una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés (Krueger, 1991). El grupo focal crea así un proceso de dar a conocer pensamientos y compararlos a nivel de todos los participantes. En una discusión grupal dinámica los participantes hacen el trabajo de exploración y descubrimiento, no solamente entrando en dimensiones de contexto y profundidad, sino que también generarán sus propias interpretaciones sobre los tópicos que se discuten (Mella, 2000).

#### Selección de participantes en el estudio

El presente estudio se desarrolla en el Municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Los participantes son habitantes de la zona metropolitana de Tepatitlán (cabecera municipal) y otras localidades aledañas. Con la finalidad de cubrir diferentes tipos de actores y cumplir con las características operativas de la teoría fundamentada (en el sentido del comparativo constante), se decidió desarrollar el trabajo de campo de la siguiente manera:

12 entrevistas iniciales (4 a padres de hijos no escolarizados, 4 a padres de hijos escolarizados, 4 a jóvenes no escolarizados) individuales se llevarán a cabo en entornos rurales de las comunidades de: Mezcala, Capilla de Milpillás, Pegueros y San José de Gracia.

8 entrevistas iniciales (4 a padres de hijos no escolarizados y 4 a padres de hijos escolarizados) individuales se llevarán a cabo en 4 localidades de la zona metropolitana de Tepatitlán (Jardines de la Rivera, La Gloria, Las Aguilillas y los Adobes).

Los 4 grupos focales con estudiantes de: el Centro Universitario de Los Altos (Universidad de Guadalajara), la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), la Preparatoria Regional de Tepatitlán y en el Colegio Niños Héroes. Dos instituciones de educación superior (una pública y una privada) y dos escuelas de educación media superior (una pública y una privada).

#### Resultados parciales y esperados

La recolección de información de campo está en proceso, sin embargo, se puede mencionar que los avances más significativos del proyecto se manifiestan en la construcción del apartado teórico-conceptual, el estado del arte, la definición metodológica y especialmente, debido a la naturaleza cualitativa del estudio, de la descripción detallada del contexto socio cultural del estudio, a saber, Tepatitlán de Morelos en el estado de Jalisco.

Sobre esto último, cabe referir que en dicha descripción se destacan los siguientes rasgos socioculturales: la fuerte presencia de la religión católica y sus prácticas en la vida social-comunitaria, la relación histórica de la población con la herencia de sangre y el linaje, la presencia de grupos oligárquicos de fuerte influencia económica y una migración constante hacia los Estados Unidos; además de niveles educativos bajos en el general de la población.

#### Actividades pendientes

De manera sintética se puede señalar que las etapas y momentos en desarrollo y pendientes del presente proyecto son:

1ra. Etapa (concluida): Acercamiento al contexto y elaboración de guiones de entrevistas y conformación de los grupos focales.

2da Etapa (en desarrollo): Recolección, sistematización, codificación e interpretación de la información. Específicamente la presente etapa pasará por los momentos siguientes:

Momento de recolección de datos:



Se conducen entrevistas piloto y las primeras entrevistas “formales”

Se sistematizan y analizan las primeras entrevistas

Se conducen las primeras sesiones de grupo focal

Se sistematizan y analizan los datos del primer grupo focal

Se sistematizan y analizan memos y diario de campo

Se realizan ajustes y se toman decisiones teóricas y metodológicas

Se regresa a campo para concluir entrevistas y grupos focales

Momento de la codificación y análisis

Se realiza codificación abierta y axial en el software especializado Atlas Ti (creado para la teoría fundamentada)

Se realiza análisis de memos y diario de campo

Se elabora la matriz condicional / consecucional

3ra Etapa (pendiente): Análisis e interpretación de la información. Construcción de la explicación teórica y conclusiones.

Momento de la interpretación de nuevos preceptos teóricos y comunicación de hallazgos

Se lleva a cabo la interpretación de los resultados

Se realiza la teorización y constatación teórica

Se elaboran las conclusiones del estudio

Referencias

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. S.A.

Banchs, M. A. (2000) Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*. (9), 1-15.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- Gobierno de la República, México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018*. México: Gobierno de la República.
- Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales, panorama bibliográfico. Versión, (19): 315-340.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II* (pp. 470-494). Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: un campo en expansión. *Jodelet, D (comp) Les representatios sociales. Presses, Universitaires de France.*
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups"): técnica de investigación cualitativa*. Santiago: CIDE
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36. Disponible en línea en: [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_02](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_02)
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Palacios, A. V. (2009). Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007. *Estudios sobre las Culturas contemporáneas, Época II*, 15 (29): 91-109.
- Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas. CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba.
- Trinidad, A., Carretero, V., y Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada" Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. *Cuadernos Metodológicos*, Vol. 37.

## EFFECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES CON IMPULSIVIDAD MODERADA DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Víctor Eduardo Hernández Mayén  
y Ulises Delgado Sánchez

Universidad Autónoma del Estado  
de Morelos

La impulsividad en los infantes se manifiesta mediante comportamientos que interfieren al docente o a sus compañeros, tales como falta de atención a tareas escolares, respuestas rápidas, alto índice de movimientos corporales y errores, dificultades para terminar tareas, entre otros comportamientos, que implican obtener una gratificación inmediatamente, por ejemplo la atención del docente o el reconocimiento de sus compañeros (Logue, 1995).

En este sentido la impulsividad puede definirse como la elección de una gratificación inmediata y pequeña en lugar de una gratificación demorada y de mayor magnitud, como podría ser la adquisición de conocimientos académicos útiles para la vida (Logue, 1995; Ros, 2008). Existen diferentes métodos para el tratamiento de la impulsividad:

Tratamiento médico. La impulsividad está asociada con ciertos daños en el cerebro o el sistema nervioso central y mediante fármacos disminuyen la actividad motora. Esto es compatible con las tareas escolares y se muestra un mejor desempeño académico, sin embargo, tiene la desventaja de que al terminar el efecto del fármaco la conducta vuelve a la normalidad y a largo plazo afecta el crecimiento y desarrollo de los niños (Ros, 2008; Rodríguez, 2010).

Técnicas operantes. El reforzamiento, economía de fichas, contrato de contingencias, reforzamiento de otras conductas, entre otras, son técnicas útiles para modificar el comportamiento de los estudiantes (Rodríguez, 2010). Sin embargo, en el contexto del salón de clases es común que los docentes tengan dificultades para implementarlas dichas técnicas debido a que su atención está en desarrollar la clase planeada o en controlar el

comportamiento impulsivo de los niños para evitar accidentes o agresiones (Rosenbaum & Drabman, 1979; Logue, 1995).

Entrenamiento en autocontrol. Consiste en que los estudiantes, mediante la interacción lingüística que tienen consigo mismos, consigan guiar su comportamiento de tal forma que puedan ejecutar o inhibir determinadas conductas (Rosenbaum & Drabman, 1979).

### Autcontrol

El autocontrol es una conducta que se identifica cuando el reforzamiento se encuentra disponible, pero la persona lo administra en función de contingencias establecidas por él mismo, regulando de esta forma su propia conducta. Puede ser abordado como variable independiente, es decir que el entrenamiento en autocontrol haga surgir cambios en el comportamiento de los niños, los cuales puede ir en dos direcciones: 1) aumente conductas académicas o 2) disminuir conductas disruptivas. Estos estudios comúnmente son de carácter aplicado y realizados en contextos escolares (Rosenbaum & Drabman, 1979).

Las investigaciones de este tipo (Rosenbaum & Drabman, 1979; Glynn, Thomas & Shee, 1973; O' Leary & Dubey, 1979; Taylor & O'Reilly, 1997), han tenido como objetivo conocer los procedimientos que podrían utilizar los niños para controlar su propio comportamiento y se han identificado principalmente cinco conductas: 1) Auto-determinación de contingencias, 2) Auto-instrucción, 3) autoobservación, 4) Auto evaluación y 5) Autoadministración de reforzamiento. Las cuales pueden presentarse en tres momentos diferentes de la tarea, antes de la tarea (conductas 1 y 2), durante la tarea (conducta 3) y después de la tarea (conductas 4 y 5).

La autodeterminación de contingencias implica que el propio estudiante establezca los criterios o requisitos para considerar su respuesta como correcta.

La autoinstrucción es una declaración o sugerencia verbal dirigida a sí mismo para realizar una tarea, puede ser audible o no.

La autoobservación consiste en que el estudiante se percate de su comportamiento durante la realización de una tarea.

La autoevaluación es la valoración que el sujeto hace sobre la realización de su tarea, tomando en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos de la misma, y así decir si ha ejecutado una respuesta adecuada o no.

La autoadministración del reforzamiento consiste en que el niño se otorgue a sí mismo una gratificación cuando su respuesta haya cumplido con los criterios de contingencia.

Este sentido cabe preguntarse ¿Qué impacto tiene el entrenamiento de cinco componentes de autocontrol sobre los comportamientos impulsivos de estudiantes que cursan el segundo grado de primaria en una escuela pública del municipio de Tepoztlán? Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es evaluar el efecto de un programa de entrenamiento en autocontrol sobre los comportamientos impulsivos de niños que cursan el segundo grado de primaria en la escuela pública.

Los objetivos específicos del estudio son:

Realizar una evaluación diagnóstica a un grupo de estudiantes de primer grado de primaria para seleccionar a aquellos que presenten comportamientos impulsivos en mayor medida que el resto de sus compañeros.

Diseñar e implementar un programa de entrenamiento en autocontrol que contenga sesiones para aumentar la probabilidad de generalización, con el fin de disminuir el comportamiento impulsivo en niños de segundo grado de primaria.

Evaluar el comportamiento impulsivo de los participantes durante la clase de matemáticas, antes y durante la aplicación del programa de entrenamiento. Y realizar sesiones de seguimiento para observar dicho comportamiento a través del tiempo y en ambientes naturales.

La hipótesis de investigación del presente estudio es de tipo descriptiva debido a que pronostica un dato, esta es la siguiente: el nivel de conducta impulsiva de los participantes disminuye con la aplicación del programa de entrenamiento en autocontrol en estudiantes de segundo grado de una escuela pública. Por otro lado la hipótesis nula indica que el nivel de conducta impulsiva no cambia con la aplicación del programa. Y finalmente la hipótesis alterna es, el nivel de conducta impulsiva aumenta con la aplicación del programa de entrenamiento.

## Método

**Participantes:** Seis niños entre 7 y 8 años, fueron seleccionados a partir de una evaluación diagnóstica realizada a todo su grupo escolar por haber obtenido altas puntuaciones de impulsividad en dos instrumentos tipo test y uno observacionales.

**Diseño.** El diseño utilizado fue una línea base múltiple a través de participantes.

**Escenario.** Biblioteca escolar para aplicar las sesiones individuales del programa, y el salón de clases, para aplicar las sesiones de generalización.

**Instrumentos.** Se utilizaron dos instrumentos tipo test, Escala de Valoración de Autocontrol (EVAC) de Kendall y Wilcox (1979) y Escala de Valoración para el Maestro (EVM) de Conners (1969); y un instrumento observacional para observar y registrar de las conductas impulsivas (estar en otro lugar, distracción e interacción social) de los participantes durante clases.

**Aparatos.** Se utilizaron los siguientes: a) Software LINCE para diseñar el instrumento observacional y registrar el comportamiento impulsivo durante clases (Gabín, Anguera, & Castañer; 2012); b) Paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 22 para analizar los puntajes de las pruebas tipo test; c) un teléfono inteligente marca Samsung para videograbar el comportamiento de los alumnos durante la clase, y b) equipo de cómputo para utilizar los softwares y hacer los análisis correspondientes.

**Procedimiento.** Se realizó una evaluación diagnóstica utilizando los dos instrumentos tipo test y el instrumento observacional. La EVAC fue aplicada a los padres y la EVM fue aplicada a la docente del grupo; para el instrumento observacional se videograbaron 20 minutos de la clase de matemáticas, mediante este video se observó y registró el comportamiento impulsivo de los estudiantes utilizando tres categorías conductuales (estar en otro lugar, distracción e interacción social).

Se seleccionaron a los participantes que hayan tenido alto índice de impulsividad en al menos dos de las tres evaluaciones, en caso de los instrumentos tipo test se refiere a una puntuación por arriba del tercer cuartil, en caso del instrumento observacional fue que presentara estos comportamientos al menos el 50 % del tiempo de observación.

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos tipo test se calculó el alfa de Cronbach utilizando el software SPSS, por otro lado, para el instrumento observacional se calculó el acuerdo entre dos observadores independientes.

Posteriormente, utilizando el instrumento observacional se realizaron tres sesiones de observación para registrar el comportamiento impulsivo de los seis participantes antes del entrenamiento y estos datos se utilizaron para conformar la línea base de cada uno de ellos. A continuación se aplicó el programa de entrenamiento (que consta de siete sesiones) a los participantes 1 y 2 (P1 y P2), mientras los P3, P4, P5 y P6 continuaban en condiciones de línea base (observación sin entrenamiento). Al finalizar la aplicación del programa con estos participantes se analizaron los datos mediante el nivel de ejecución y la variabilidad.

Plan de análisis. Se utilizó un análisis descriptivo para comparar las conductas impulsivas de los participantes, antes y durante la intervención, y así comprobar si se cumple o no la hipótesis de investigación. Para ello fue necesario tomar en cuenta los siguientes elementos: a) Estabilidad de la línea base; b) Variabilidad dentro de las fases; y c) Nivel de ejecución.

## Resultados

En la tabla 1 se puede observar la confiabilidad obtenida para cada uno de los instrumentos utilizados para realizar la evaluación diagnóstica. En la tabla 2 se puede observar a los participantes seleccionados y los puntajes obtenidos en cada uno de los tres instrumentos de evaluación empleados.

Por otro lado, en la tabla 3 se muestran las sesiones que conforman el programa de entrenamiento, cada una de las sesiones cuenta con: objetivo, materiales, duración, escenario recomendado, actividades de repaso y actividades propias de la sesión.

Cabe mencionar que las actividades están descritas en forma de guion, con frases que el facilitador debe decir y líneas en blanco que corresponden a la respuesta que pueda dar el participante. Asimismo está estructurado para que el participante empiece realizando comportamientos autocontrolados en condiciones artificiales y gradualmente pueda realizarlos también en condiciones naturales.

Tabla 1. Confiabilidad de los instrumentos de evaluación diagnóstica.

Instrumento	Método de confiabilidad	Valor de confiabilidad
EVAC	Alfa de Cronbach	.933
EVM	Alfa de Cronbach	.928
Instrumento observacional	Acuerdo entre observadores	80% mínimo

Tabla 2. Participantes seleccionados a partir de la evaluación diagnóstica.

Participante	EVAC (padres)	EVM (docente)	Instrumento observacional
1	120	43	73.3
2	148	34	63.3
3	170	58	40
4	138	32	50
5	140	47	90
6	144	43	56.7
		Alto comportamiento impulsivo	

Tabla 3. Sesiones del programa de entrenamiento.

Sesión	Actividad	Tipo de sesión
1	Modelamiento e imitación de autodeterminación de contingencias.	Aislada



2	Modelamiento e imitación de autoinstrucciones.	Aislada
3	Modelamiento e imitación de autoobservación.	Aislada
4	Modelamiento e imitación de autoevaluación.	Aislada
5	Modelamiento e imitación de autoreforzamiento.	Aislada
6	Autocontrol con estímulos comunes	Condiciones naturales
7	Autocontrol en contingencias naturales	Condiciones naturales

---

En la figura 1 se puede observar la fase de línea base para todos los participantes y la fase de entrenamiento de los participantes 1 y 2 (P1 y P2). Asimismo en la figura 2 se puede observar el índice de conductas impulsivas del P1 en la fase de línea base e intervención, así como su nivel de ejecución y variabilidad. Se puede notar que la línea base es estable ya que los datos varían entre 8 y 10, lo que representa únicamente dos unidades de diferencia.

La figura 3 representa los mismos cálculos que la 3, pero con los valores del participante 2. Se puede notar la línea base es estable ya que los datos varían entre 8 y 10, lo que representa dos unidades de diferencia.

Figura 1. Línea base de los todos los participantes e intervención completada únicamente para el P1 y P2.

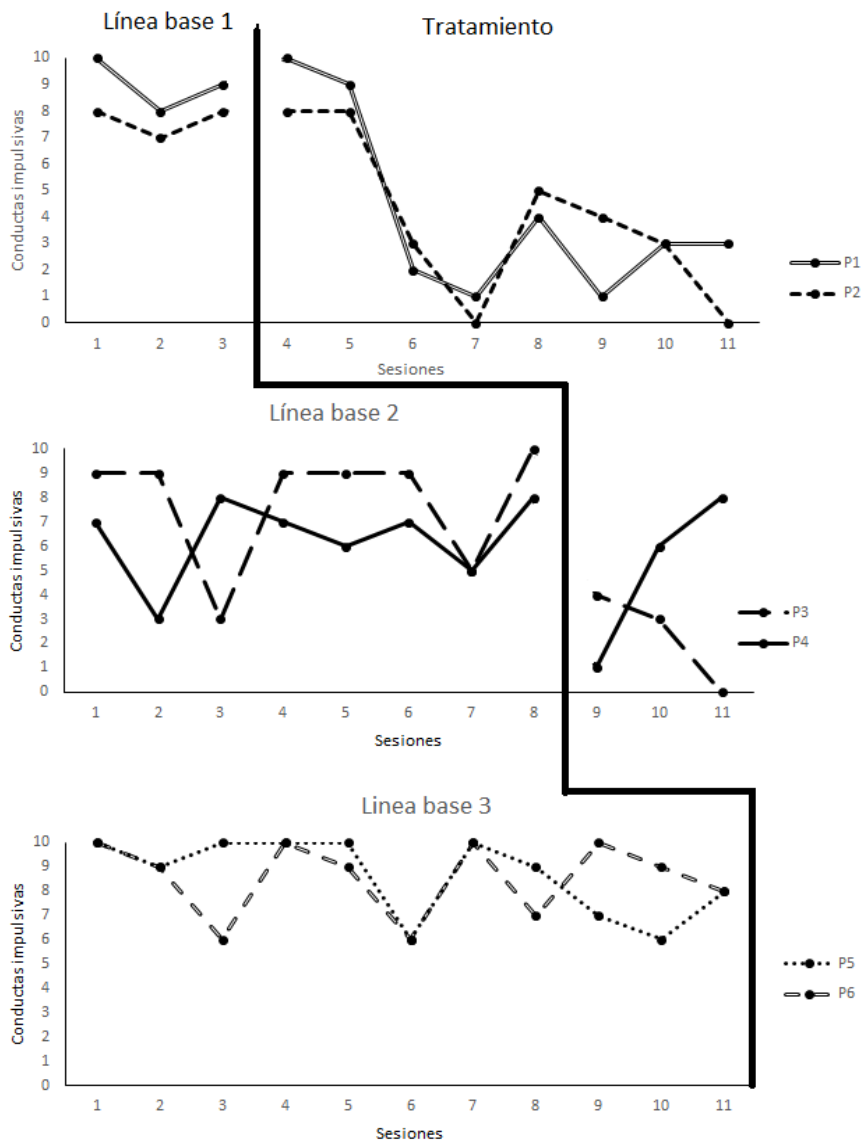
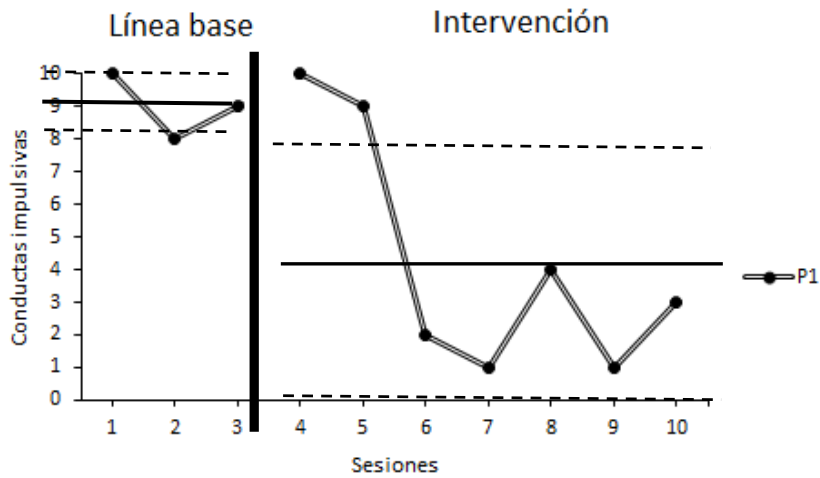
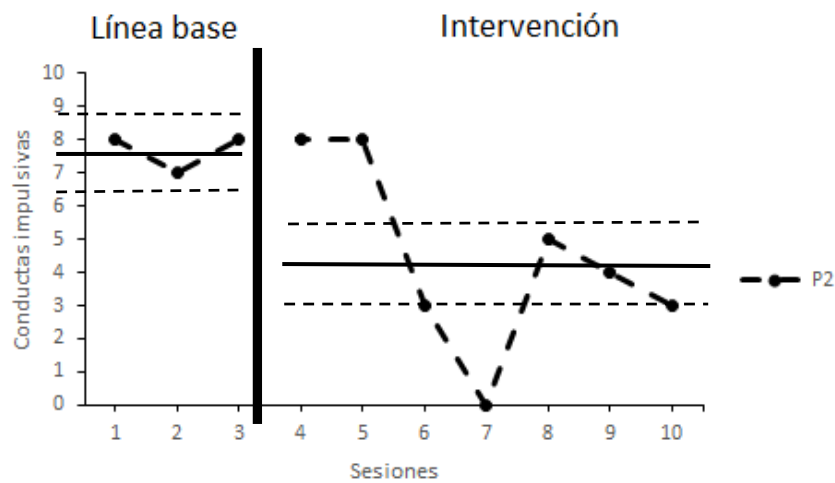


Figura 2. Nivel de ejecución y variabilidad del P1 en la fase de línea base e intervención.



Nota. La línea continua y vertical, marca la separación entre la fase de línea base e intervención; la línea continua horizontal y delgada, representa el nivel de ejecución; las líneas punteadas delgadas arriba y abajo del nivel de ejecución, representan la variabilidad.

Figura 3. Nivel de ejecución y variabilidad del P2 en la fase de línea base e intervención.



Nota. La línea continua y vertical, marca la separación entre la fase de línea base e intervención; la línea continua horizontal y delgada, representa el nivel de ejecución; las líneas punteadas delgadas arriba y abajo del nivel de ejecución, representan la variabilidad.

### Análisis de los resultados y conclusión

Los resultados de la figura 2 muestran que el nivel de ejecución de conductas impulsivas disminuyó en la fase de entrenamiento 4,72 unidades respecto a la fase de línea base, asimismo notar que la variabilidad del comportamiento de hace más amplia en la fase de entrenamiento respecto a la fase de línea base. Por tal motivo se puede mencionar que el programa de intervención ha tenido el efecto de disminuir la conducta impulsiva del P1.

Por otro lado, en la figura 2 se puede notar que el nivel de ejecución de conductas impulsivas disminuyó en la fase de entrenamiento 3.18 unidades respecto a la fase de línea base. Sin embargo la variabilidad es muy similar en ambas fases, por tal motivo se cuenta con menos evidencia para afirmar efectos del programa de entrenamiento en la conducta impulsiva de este participante.

Sin embargo, se puede mencionar una fuente de invalidez respecto al P1 y P2, cuando se trabajo con niños es casi inevitable que ellos hagan preguntas o cuenten anécdotas, ante los cuales no es posible que el investigador se mantenga callado, incluso por ética, de esta manera la interacción entre el participante y el investigador constituyen una fuente de invalidez interna.

Estos primero resultados aportan información que apoyan la efectividad del programa de entrenamiento para disminuir el comportamiento impulsivo, sin embargo, antes de aceptar o rechazar la hipótesis de investigación es necesario aplicar el programa a los otros participantes y observar su comportamiento a través del tiempo.

### Referencias

Rosenbaum, M.S. & Drabman, R.S. (1979). Self-Control Training In The Classroom: A Review And Critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12 (3), 467-485.

- Taylor, I. & O'Reilly, F. M. (1997). Toward a functional Analysis of Private Verbal Self-Regulation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (1), 43-58.
- Glynn, E. L. Thomas, J. D. & Shee, S. M. (1973). Behavioral Self-Control Of On-Task Behavior In An Elementary Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 63 (1), 105-113.
- O' Leary, G. S. & Dubey, R. D. (1979). Applications Of Self-Control Procedures By Children: A Review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12(3), 449-465.
- Longue, A. W. (1995). *Self-control, Waiting until tomorrow for what you want today*. Edit. Prentice Hall. United States of America.
- Ros, M. S. (2008). *Impulsividad, una serie de casos clínicos*.
- Kendall, P. C. & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1020-1029.
- Conners, C. K. (1969). A teachers rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 885-888.

## EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD, MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO (UPN)

Verónica Grimaldi Papadópolos  
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Campo o contexto teórico y/o filosófico-epistemológico en el que se ubica

La ponencia intitulada: “Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (UPN)” se ubica en la temática *Educación, sociedad y gestión del conocimiento* ya que contempla varios de sus componentes; como la atención a la problemática ambiental, el impulso a la creación y desarrollo de planes ambientales institucionales en la educación superior (PAI), así como para el desarrollo socioambiental local y regional.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) está constituida por una sede central Ajusco, 76 Unidades UPN y 208 subsedes regionales.

A inicios de los noventa la UPN oferta la Maestría en Educación campo: Educación Ambiental (Unidades UPN Mexicali y Atzacapotzalco), en la UPN Ajusco una Especialización en Educación ambiental sustituida por una Maestría en Desarrollo Educativo con una línea de Educación Ambiental para la sustentabilidad, la Maestría en Educación Básica (2014) que se oferta en 20 unidades (UPN), cuenta con una línea de Educación ambiental (UPN Reynosa y Morelia).

La MIIDE (2015), fue elaborada por la UPN Hidalgo; está constituida por tres líneas formativas: Básica, Metodológica y Desarrollo específico, esta última cuenta con seis sublíneas: Animación sociocultural, Educación inclusiva, Emprendimiento social, Pedagógica didáctica, Educación ambiental para la sustentabilidad y de Procesos culturales emergentes, educación para la interculturalidad.

La perspectiva teórica que sirve de sustento a la sublínea de Educación ambiental para la sustentabilidad de la MIIDE, pretende mirar cómo las devastaciones ecológica y hu-

mana son producto de una crisis civilizatoria dominada por el mercado. Los autores seleccionados permiten abordar lo socioambiental con un enfoque holístico, político, social y humano.

El Programa Institucional de Educación Ambiental para la sustentabilidad de la UPN Hidalgo, con autores como Giroux (1999), Fromm (1987), Freire (2000), Foucault (1976), Bourdieu (1985), Edgar González Gaudiano (2010), Enrique Leff (1998), Gustavo Esteva (1995) entre otros, ha sido el espacio de selección de autores y teorías socioambientales que sustentan los programas profesionales y de posgrado en este campo.

Erich Fromm (1987), plantea como la sociedad industrial convierte a los seres humanos en una mercancía más, en donde el *modo de tener* crea hombres, mujeres y niños alienados que acotan su identidad en los objetos materiales que poseen. Aquí se inscribe la noción de “cuanto tienes cuanto vales”. Opone al *modo de tener* el *modo de ser*, cuyos valores serían la cooperación, la solidaridad, el amor, entre otros.

Modos de existencia: Ser y Tener

Consumismo

Sociedad industrial

Humanismo

Esperanza, amor y responsabilidad como soporte del cambio

Freire (2000), pone en cuestión al hombre y la escuela bancaria ya que contiene modelos de enseñanza que forman sujetos indiferentes, individualistas, que aprenden memorísticamente; son el equivalente a recipientes vacíos, obedientes y pasivos lo que permite su sometimiento al statu quo.

Desarrolla la noción de *educación liberadora* constituida por la dialogicidad, apunta a una *praxis*, a una relación colectiva necesaria para la transformación de la sociedad en otra más justa y solidaria en donde, la felicidad y el amor tengan cabida.

Educación problematizadora y bancaria

Teoría de la dialogicidad y antialogicidad

Praxis

Amor

Organización comunitaria

Foucault (1976), indica cómo en la sociedad disciplinaria el poder y la manipulación ocultos, operan de forma invisible, horizontal y vertical en los sujetos, las instituciones y la sociedad. Estos conceptos coadyuvan a la comprensión de lo “normal”, “natural” y la “normalización”.

Poder

Control

Conocimiento

Normalización

Sociedad disciplinaria

La categoría de *habitus* que utiliza Bourdieu (1985) da cuenta de cómo existen determinantes familiares (capital cultural y económico) en los campos en donde se desempeñan los agentes sociales y cómo al mismo tiempo que esos determinantes son estructurales también son estructurantes, es decir que en colectivo los agentes sociales pueden modificarse a sí mismos y al espacio social.

Bourdieu (1985), critica las afirmaciones psicologistas que enfatizan a la “voluntad” y “logro” ya que no consideran a las determinaciones socioeconómicas y culturales conforme al espacio social en donde se ubican los agentes sociales. Estos determinantes promueven esquemas de percepción y clasificación diferenciadas; el sentido y significado se construyen socialmente pero no en circunstancias de igualdad económica, social y cultural. Los agentes sociales perciben, piensan, sienten y actúan conforme los significados y determinantes del espacio y campo social donde se desenvuelven.

Capital: cultural, económico y global

Espacio social

Campos



Habitus

Consumo

Esquemas de clasificación y percepción normalizadas

Espacio social relacional

Henry Giroux (1992), desarrolla la categoría de *racionalidad* como el conjunto de supuestos, creencias y prácticas que establece un sujeto con un colectivo y con el grupo social, acompañado de intereses delimitados por su ubicación en la sociedad. jerarquizada.

Desarrolla tres tipos de racionalidad: la técnica, hermenéutica y emancipatoria.

Racionalidad: Técnica, hermenéutica y emancipatoria

Problemática/Metodología

Profesor como intelectual transformativo

Currículum oculto

Pensamiento crítico social/pensamiento crítico cognitivo

Organización colectiva

Edgar González Gaudiano (2010), ha difundido el conflicto entre la noción de sustentabilidad versus desarrollo sustentable; explica cómo la primera tiene como sustrato la defensa latinoamericana de los recursos naturales, mientras que el desarrollo sustentable se ha convertido en un concepto que ha servido para apoyar y justificar a los países poderosos con el saqueo de los recursos naturales de los más pobres.

La política económica neoliberal, impone la noción de *aldea global*; que “autoriza” a los países del primer mundo a considerar los recursos naturales como de su propiedad.

Alfabetización ambiental

Ciudadanía ambiental

Enrique Leff (1998) es un ambientalista mexicano de gran trascendencia teórica y política en México y en el mundo. Las categorías de *racionalidad económica* y *racionalidad ambiental* permiten develar y deconstruir a la primera para acceder a la construcción de las

segunda. Aporta los elementos epistemológicos, filosóficos y sociológicos de la *racionalidad ambiental* como proyecto socio cultural político.

Racionalidad económica y ambiental

Comunidades sustentables y autoconsumo

Gustavo Esteva (1995), difunde las nociones de *cercamiento* y los *ámbitos de la comunidad*. Menciona que el *Cercamiento* opera como una *red que todo lo abarca* para controlar y manipular a la población. Recupera a los *ámbitos de la comunidad* cómo una opción política para enfrentar a los “grupos” neoliberales ya que son tanto, los saqueadores de los recursos como los desorganizadores de la solidaridad de las prácticas comunales, generando pobreza y exclusión en las mayorías.

La noción de *ámbitos de la comunidad* refiere a la recuperación de los valores y prácticas sociales de la comunidad como la cooperación, solidaridad, la justicia y la posibilidad de la producción y consumo comunitario local y regional versus el consumismo cargado de los valores occidentales como el individualismo, la competencia, el egoísmo y la acumulación superflua.

Cercamiento

Ámbitos de la comunidad

Globalización y saqueo

Valores comunitarios/Identidad, pertenencia comunitaria

Organización colectiva

A continuación se presentan tanto el Propósito, como el Objetivo General de la MIIDE y el Objetivo de la sublínea en Educación Ambiental para la Sustentabilidad.

Propósito

La aportación -de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo con la sublínea de Desarrollo Específico: *Educación ambiental para la sustentabilidad* - al campo de los posgrados, refiere a la perspectiva crítica social que le da sustento para formar una racionalidad ambiental y a la metodología de la intervención como un medio

para incidir en la atención, tanto de la problemática ambiental, como del desarrollo local y regional para el bien común.

#### Objetivo General de la MIIDE

*Formar y profesionalizar a interventores educativos con calidad académica de alto nivel y capaces de reflexionar, diagnosticar y desarrollar proyectos de innovación educativa, mediante el fortalecimiento de habilidades de investigación, así como con el diseño y desarrollo de estrategias y propuestas de intervención, en torno a necesidades, limitantes y problemáticas del ámbito socio-psicoeducativo y cultural, tanto de educación formal como de educación no formal. (Plan de estudios de la MIIDE, pág. 118).*

#### Objetivo de la sublínea de Educación ambiental para la sustentabilidad

*Atender la problemática socioambiental, escolar, familiar y comunitaria e impulsar los programas ambientales institucionales en la diversidad de instituciones públicas, privadas, sector gubernamental, sindical, comunitario, entre otras. (Plan de estudios de la MIIDE, pág. 176).*

#### Tesis principal que se sostiene

La sublínea intitulada: Educación ambiental para la sustentabilidad, como parte constitutiva de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (2015) plantea la formación de una racionalidad ambiental que coadyuvará en la atención tanto de la problemática ambiental en ámbitos de intervención diversos (familia, escuela, comunidad e instituciones diversas) como en el desarrollo local y regional desde una perspectiva crítica social por el bien común.

#### Discusión

La educación ambiental en la que nos ubicamos, parte de aceptar que es necesario reconocer que una racionalidad económica ha sido impuesta en el mundo (Leff 1998), que el hombre se ha cosificado y alienado en una orientación mercantil y por tanto se ha deshumanizado (Fromm, 1987). Que se manipula a la población (vía medios de comunicación) para que se asimile e identifique con el modelo que se impone (Giroux, 1999). De

tal forma que la pobreza de las mayorías y la debacle ambiental serían consecuencias “naturales” y “normales” del desarrollo que todos tendríamos que “aceptar”.

La educación y el ambiente no constituyen una relación mecánica; están mediados por el modo en que interactúan los grupos humanos con sus formas de producción, distribución y consumo de los bienes. Esto nos obliga, en un país biodiverso y multicultural, en condiciones de extrema pobreza, con un gobierno que presenta políticas y prácticas neoliberales como el nuestro, a buscar respuestas específicas para las condiciones de pobreza, desigualdad, deterioro ambiental y saqueo ambiental.

La sublínea en Educación ambiental para la sustentabilidad como parte constitutiva de la MIIDE, cuenta, tanto con los beneficios como con las exigencias teóricas, filosóficas, epistemológicas y metodológicas de la propia maestría para llevar a cabo procesos de intervención e innovación sustentados, ya que la investigación está inserta en la misma y la apuesta al bien común se encuentra de manera explícita en el conjunto del plan de estudios.

#### Contribución al campo de conocimiento

Se consideran dos contribuciones, una en relación al campo de los posgrados en cuanto a la metodología en Intervención e innovación educativa y la otra, en la perspectiva crítica de la sublínea de Educación ambiental para la sustentabilidad.

Se presenta la relación curricular por cuatrimestre de los seminarios/taller de las Líneas de Formación Básica y Metodológica con los seminarios de Educación ambiental para la Sustentabilidad de Línea de Desarrollo Específico:

1º *Intervención e Innovación Educativa. Modelos y Fundamentos* (Formación Básica); *Seminario Taller de Investigación: Perspectivas y Problemas* (Metodológica), con el seminario *Relación Hombre Naturaleza* (Desarrollo Específico).

2º *Desarrollo educativo. Perspectiva Humanista* (Formación Básica); *Seminario Taller de Investigación: Herramientas metodológicas* (Metodológica), con el seminario *Racionalidad Ambiental vs Racionalidad Económica* (Desarrollo Específico).

3º *Análisis de contexto socio histórico y políticas públicas* (Básica); *Seminario taller de investigación: Contexto y necesidad de intervenir* (Metodológica), con el seminario *Temas transversales y transversalidad* (Desarrollo Específico).

4º *Análisis institucional* (Formación Básica); *Seminario taller de Intervención: diseño de propuesta de intervención* (Metodológica), con el seminario *Políticas, Legislación Ambiental e Instrumentos para el Desarrollo Educativo* (Desarrollo Específico).

5º *Temas Transversales de la educación* (Formación Básica); *Seminario taller de Intervención: Aplicación y evaluación de la propuesta* (Metodológica), con el seminario *Ámbitos de Intervención* (Desarrollo Específico).

6º *Procesos de Gestión y evaluación en educación formal y no formal* (Formación Básica); *Seminario Taller de Innovación: redefinición del proyecto de desarrollo* (Metodológica), con el seminario *Desarrollo Regional Sustentable* (Desarrollo específico).

Aspectos teórico políticos de los Seminarios de la sublínea en Educación Ambiental para la Sustentabilidad

#### Relación Hombre Naturaleza

Esta relación conlleva a mirar el quehacer humano desde una postura histórica, política, cultural y social. A reconocer que la lógica consumista del modelo económico neoliberal ha puesto en peligro la supervivencia de la especie humana; no sólo por la pobreza y pobreza extrema que le es inherente, sino por la degradación humana y planetaria a la que lleva su discurso individualista, consumista y de logro, en un mundo nihilista necrófilo que se concreta en cuánto tienes, cuánto vales.

#### 2) Racionalidad Ambiental vs Racionalidad Económica

Enrique Leff (1998) plantea que una racionalidad ambiental requiere de una deconstrucción de la racionalidad capitalista y la necesaria construcción de otra racionalidad que conlleva a conflictos y confrontación de intereses entre quienes detentan el poder - imponen valores culturales “occidentales” de éxito, consumismo e individualismo- y quienes resisten, se oponen con valores solidarios de colaboración por el bien común.

#### 3) Temas Transversales y Transversalidad

La sociedad civil demandó que diversos problemas y necesidades sociales que no formaban parte del currículum escolar, fueran atendidos por las instituciones educativas; esto propició movilizaciones que causaron tensión y presión ante los propios gobiernos y ante la ONU.

La UNESCO ha promovido los Objetivos del Milenio (2000) para dar respuesta a los temas emergentes más acuciantes en la sociedad actual, pero en su atención e implementación han sido aislados entre sí, cuando la realidad social es relacional. Los temas transversales se presentan desvinculados unos de otros de modo que pareciera por ejemplo, que los derechos humanos no tienen que ver con la educación ambiental, cuando existe el Derecho Humano a un ambiente sano.

#### 4) Políticas, Legislación Ambiental e Instrumentos para el Desarrollo Educativo

México cuenta con leyes ambientales de gran alcance y nivel; tales como la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (2014), ]Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos (2015); Estrategia Nacional para la Participación Ciudadana en el sector ambiental (2010), Estrategia Nacional de Producción y Consumo Sustentable (2014), entre otras. Pero no con los Reglamentos que permiten su aplicación.

#### 5) Ámbitos de la Intervención

Los conceptos de familia, escuela, comunidad e instituciones (públicas y privadas) cobran sentido a partir de los referentes teóricos y las posturas políticas con que son abordados. A partir de ellos los ámbitos de intervención cobran sentido; son los *lugares* en donde se lleva a cabo el proceso de la intervención educativa.

#### 6) Desarrollo Regional Sustentable

La pobreza que desde Tbilisi (1977) se reconoce para ser atendida por la educación ambiental, es prioritaria en el desarrollo local y regional. La identificación de las vocaciones productivas, de los problemas ambientales más acuciantes, son referentes fundamentales en el trabajo comunitario que puede generar estrategias para el autoconsumo y la defensa del territorio, como las hortalizas de traspatio, los huertos y la organización colectiva para combatir a los megaproyectos que atentan con los ecosistemas.

## Conclusión e implicaciones

Se concretan en México las reformas neoliberales como las “energéticas”, las cuales, implican la autorización del gobierno a los *megaproyectos* que destruyen a los ecosistemas y los pueblos que ellos habitan, como: el fracking para la extracción de hidrocarburos, minería a cielo abierto, construcción de gaseoductos entre otros. Sin embargo, las “autorizaciones”, se han realizado violando los derechos de los pueblos ya que en la mayoría de los casos, no se llevan a cabo bajo la normatividad ambiental y no tienen la aceptación de los habitantes más afectados (generalmente indígenas/campesinos).

La academia no puede permanecer en una supuesta “neutralidad”. La propuesta de formación en este posgrado apunta a mirar y trabajar con los grupos vulnerables por el bien común (ANUIES, 2012).

Formar una racionalidad ambiental e intervenir para la transformación social, de la sublínea de Educación ambiental para la sustentabilidad de la MIIDE de la UPN Hidalgo.

La implicación de la MIIDE es la intervención y la innovación educativa. Educar para transformar.

## Referencias

ANUIES (2000) Plan de Acción para el Desarrollo sustentable en las Instituciones de Educación Superior, en: [www.anuies.org.mx](http://www.anuies.org.mx)

Bourdieu, Pierre (1985) Razones prácticas. Barcelona, Anagrama

Esteva, G. (1995) El Nuevo Ecologismo, México: Posadas.

Estocolmo (1972) en: [Declaración de medioambiente.cu/declaracion\\_estocolmo\\_1972.htm](http://medioambiente.cu/declaracion_estocolmo_1972.htm).

Foucault, Michel (1976) Vigilar y Castigar, México: Siglo XXI

Freire, P. (2000) Pedagogía del Oprimido México: Siglo XXI

Fromm, E. (1987) Tener o Ser México: FCE

Giroux, Henry (1999) Teoría y resistencia en la educación, México, Siglo XXI

- González Gaudiano, E (2001) La alfabetización: Un posible recurso pedagógico político, en: Revista Ciencias Ambientales, Universidad de Costa Rica, San José. [www.anea.org.mx](http://www.anea.org.mx).
- González Gaudiano, Edgar (2003) Educación para la ciudadanía ambiental, en: Revista, Interciencia, Caracas, Venezuela, Número 10, Volumen 28, [www.anea.org.mx](http://www.anea.org.mx)
- Grimaldi Papadópulos, Verónica (2012) “Programa Institucional de Educación ambiental para el desarrollo sustentable, UPN-H. Aproximación a una perspectiva crítica social”, en: Miradas sobre la diversidad, (Coord. Dr. Sergio Sánchez Vázquez), México: Plaza y Valdés/UAUEH
- Leff, Enrique (1990) Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder, México, PNUMA, CIICHE, Siglo XXI
- Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, en: [www.normateca.gob.mx](http://www.normateca.gob.mx). (DOF, 2013)
- Ley General de Prevención y manejo integral de los residuos (2015), en: [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/263\\_220515.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/263_220515.pdf)
- PNUD (2013) “Informe sobre Desarrollo Humano” en: <http://hdr.undp.org>
- SEMARNAT (2013) Estrategia Nacional de consumo y producción sustentable, en: [www.gob.mx/semarnat/.../estrategia-nacional-de-produccion-y-consumo-sustentable](http://www.gob.mx/semarnat/.../estrategia-nacional-de-produccion-y-consumo-sustentable)
- SEMARNAT (2010) Estrategia Nacional para la participación ciudadana en el sector ambiental, en: [ccds.semarnat.gob.mx/organos\\_particip/enapset/enapcit\\_v1\\_6.doc](http://ccds.semarnat.gob.mx/organos_particip/enapset/enapcit_v1_6.doc)
- ONU (2015) Objetivos del Desarrollo del Milenio. Informe 2015. Nueva York
- Belgrado, en: [www.unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf)
- UNESCO (1977) Conferencia intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi (URSS, 1977). UNESCO/PNUMA 11-13, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf> (21 julio/2014)



UPN (2015) Plan de Estudios de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo, México, Memograma

## **BASES EPISTÉMICAS Y TEÓRICO – METODOLÓGICAS EN LA GENERACIÓN DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Verónica Araceli Delgadillo Mejía, Arturo De la Torre Frías e Irma Zamarripa Valdez

Instituto Marista de Investigación y Desarrollo

### 1. Introducción

En el siglo XVIII se comenzó a hablar de “la idea de una separación entre la filosofía y la ciencia” (Barreto, Barrero, Sarmiento, & Peña, 2007, pág. 10), en el XIX se estableció la división entre ciencias sociales y naturales. Para la primera mitad del siglo XX las universidades ya ofrecían una larga lista de carreras en temas específicos; la producción del conocimiento se fragmentó hasta contar en la actualidad con decenas de áreas especializadas de estudio. Asimismo la cantidad de personas dedicadas a la investigación científica creció exponencialmente en este lapso de tiempo. La respuesta de las universidades fue crear departamentos de investigación que permitieran agrupar a los productores de conocimiento y compartir lo producido en estos campos: es así como surgen las líneas de investigación. Es necesario precisar que “el concepto de investigación, el sentido de la misma y los procesos que ella desarrolla se articulan en líneas” (Barreto, Barrero, Sarmiento, & Peña, 2007, pág. 49).

Se entiende por línea, los subsistemas estratégicos o grandes campos dentro de los cuales se desarrollan proyectos específicos y mediante los cuales la organización cumple sus grandes objetivos. Las líneas no definen por sí mismas, temas ni “problemas” como tampoco metodologías ni productos esperados; pero sí orientan su construcción en la medida en que articulan y les dan sentido, coherencia y unidad (Barreto, Barrero, Sarmiento, & Peña, 2007, pág. 49).

Esta especialización del conocimiento generó la necesidad de desarrollar especialistas encargados de administrarlo a través de líneas de investigación. Ante ello podemos preguntarnos: ¿qué referencia epistémica tienen los administradores de las líneas de inves-

tigación para generarlas?, ¿los administradores de las líneas de investigación están capacitados para generarlas? Para responder esto, se recurre a dos conceptos claves: la gestión y la gerencia del conocimiento.

Existen muchos modelos de gestión del conocimiento, pero la mayoría enfatiza en la difusión del conocimiento y, en la transformación de conocimiento tácito en conocimiento explícito, por lo cual se ha confundido gestión del conocimiento con gestión de la información.

La gerencia del conocimiento involucra mucho más que la socialización, la exteriorización, y la combinación de ambas. La gerencia del conocimiento implica además la filosofía con la cual se van a llevar a cabo estas acciones, que abarca desde la misión de la organización en lo que respecta a la generación de conocimiento, pasando por la definición de conocimiento, hasta la especificación de los objetivos que están en concordancia con esa misión, así como el enunciado de los principios y valores que orientan el devenir y las estrategias para la investigación (Hurtado, 2010, pág. 90).

En nuestro país, tener centros de investigación se ha convertido en una exigencia para las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, quienes deben contar con líneas de investigación para cumplir esta función sustantiva y con ello participar con mayores posibilidades en procesos de acreditación. Por lo general, dichos centros son administrados por profesionistas especializados en su campo de conocimiento: un maestro especialista en problemas de aprendizaje o un médico experto en padecimientos cardiovasculares se enfrentan ahora al reto no solo de producir investigación, sino también a la necesidad de administrarla a través de líneas. De esta manera se pueden encontrar administradores que cumplen con la gestión del conocimiento y quienes se desempeñan como gerentes.

Esta investigación surge al detectar esta problemática en las IES de la Red de Universidades Maristas (REDUMAR) y el Instituto Marista de Investigación y Desarrollo (IMID), que se enfrentan al desafío de generar sus líneas de investigación. Estas instituciones fueron fundadas, en su mayoría por la congregación religiosa Hermanos Maristas de la

Enseñanza, y dos de ellas por Asociaciones Civiles con la inspiración filosófica de dicha congregación.

En esta presentación de avances de investigación se analiza cómo los administradores de las líneas de investigación de dichas instituciones las generan, y se identifican los referentes epistémicos en dicho proceso. Este análisis incluye también la revisión de nueve artículos académicos y un manual, localizados en la búsqueda de la literatura que describen la experiencia en la generación de líneas de investigación.

Se sostiene que al describir el referente epistémico, se podrán aportar elementos de orientación y reflexión para IES en el proceso de generación de las líneas de investigación.

## 2. Objetivos de Investigación

Analizar los fundamentos epistémicos que subyacen en el proceso de generación de líneas de investigación en las IES de la REDUMAR y el IMID.

Los objetivos particulares se enfocan en describir el proceso de generación de las líneas de investigación, así como los fundamentos epistémicos y teórico - metodológicos que subyacen en éste.

## 3. Enfoque teórico

La presente investigación parte de la perspectiva epistémica de John Dewey, la cual sostiene que el conocimiento tiene su origen en la experiencia. Las líneas de investigación se construyen a partir de la necesidad de cumplir con una función sustantiva de las IES y esto solo es posible mediante la experiencia a la que se enfrentan los administradores del conocimiento. Vásquez, comentando a Dewey, dice que

el mundo es un lugar peligroso e inestable, lleno de tales circunstancias que le crea incertidumbre (al hombre), pero que es estímulo del desarrollo del conocimiento. (...) Una característica importante del hombre es que se ve impelido a la acción. Busca una acción completa, perfecta y con ello, busca seguridad (Vásquez, 2004, pág. 69).

Los administradores de las líneas de investigación son profesionistas que en su práctica aprenden cómo generarlas, dicha generación no se ajusta a la aplicación de procedimientos pre-diseñados con este fin, sino que atiende a las condiciones de su contexto social e institucional.

La perspectiva teórica se fundamenta en la reflexión sobre la práctica de Donald Schön, desde la cual, la actividad profesional de los administradores de las líneas de investigación los lleva a reflexionar sobre sus acciones al enfrentarse a situaciones cambiantes en el entorno de su práctica.

Schön (1998, pág. 54) sostiene que “nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde la práctica”.

Para Schön la práctica se vuelve fuente del conocimiento, más no se queda, como lo mencionamos en el enfoque práctico tradicional, en la acción, sino que pasa a otro nivel: la reflexión. Podemos conocer desde la acción, y aunque en ocasiones no podemos explicar el fundamento de nuestro saber en la acción, está fuera de duda que sabemos cómo hacerlo (De la Torre, Delgadillo, & Navarro, 2014, págs. 57-58).

Finalmente la perspectiva operativa retoma los conceptos de “administrador de líneas de investigación”, “gestión del conocimiento” y “gerencia del conocimiento”, de Jacqueline Hurtado (2010), para quien, la administración de éstas consiste en aplicar el proceso administrativo

por parte de aquellas personas responsables de la coordinación de la investigación, en las instituciones de educación superior, con el fin de lograr la claridad de los procesos investigativos, la vinculación de las investigaciones, la pertinencia con las necesidades del contexto, la continuidad de los proyectos, la calidad y la rigurosidad metodológica, las bases de sustentación de los estudios, la flexibilidad y la productividad de los proyectos, como parte de las características de las líneas.

En el mismo tenor, Hurtado (2010) expone las implicaciones de la gerencia del conocimiento frente a gestión del conocimiento, argumenta que un gerente “define la misión y

la visión institucionales y enmarca la generación de conocimiento en ese contexto” (pág. 90), mientras un gestor tiene como actividad la planificación de metas específicas, “promueve las acciones y se aprovechan las oportunidades existentes. En la gerencia se transforman las posibilidades en oportunidades” (...) “El administrador logra que las personas trabajen de manera coordinada, pero la gerencia del conocimiento implica detectar potencialidades en quienes hacen investigación y propiciar el desarrollo de tales potencialidades” (...) “El gerente define responsabilidades de administración. El administrador las cumple” (págs. 90-91).

#### 4. Metodología de investigación

Esta investigación toma un enfoque cualitativo al ser un estudio de tipo descriptivo que pretende analizar los fundamentos epistémicos que subyacen en el proceso de generación de líneas de investigación en las IES.

Se eligió como método el estudio de caso con la intención de describir el objeto de estudio, y sacar “conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. Erickson las llamó asertos (*assertions*), una forma de generalización. (Steak, 1998. pág. 21). Estas generalizaciones son un rasgo distintivo del estudio de caso entendido como método de investigación.

Las técnicas empleadas para la recolección de datos son el grupo de enfoque (*focus groups*), el análisis de documentos y el cuestionario:

Respecto a la primera técnica se realizó una reunión con los administradores de las líneas de investigación de las IES de la REDUMAR, a la que asistieron cinco de ellos y uno del IMID, quien fungió como encargado de dirigir el *focus group*.

El cuestionario fue diseñado por el IMID y completado por una de las Universidades de la REDUMAR a fin de recabar información útil para la toma de decisiones para el trabajo en red. El cuestionario fue enviado de manera electrónica a los administradores de las líneas de investigación y posteriormente devuelto al IMID para su análisis.

Para el análisis de documentos se han revisado once artículos académicos, incluida una ponencia presentada por investigadores del IMID, que describen aspectos de la generación de líneas de investigación en diversas IES de Latinoamérica y la propia del IMID.

El procedimiento para el análisis de los datos para cada una de las técnicas de recolección de los mismos es el siguiente:

*Focus group:* La información recuperada se transcribió, posteriormente se fraccionó en unidades, como lo sugiere Gil Flores (1994). Con base en el análisis de la unidad se redactó una etiqueta. Las etiquetas se agruparon para dar lugar a las categorías.

El cuestionario: la información se organizó de manera deductiva con base en las categorías preestablecidas en el instrumento.

Análisis de documentos: la revisión de la literatura encontrada en bases de datos especializadas se llevó a cabo con un procedimiento inductivo.

Se ha logrado un avance significativo en el análisis de los datos, aun cuando su contrastación con el marco teórico implica una nueva revisión.

## 5. Resultados parciales

Los resultados obtenidos hasta el momento aportan elementos para el alcance de los tres objetivos particulares de la investigación que se plantean: describir el proceso de generación de las líneas de investigación, así como los fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos que subyacen en éste.

El análisis de la información facilitó la construcción de categorías y subcategorías aun sin analizar debido a que se está reformulando el marco teórico, mismas que permiten obtener los siguientes resultados parciales:

Respecto a la categoría “proceso seguido por los administradores del conocimiento en la generación de líneas de investigación en las IES”, se identificaron cuatro subcategorías: “Procedimiento inductivo”. Describe el proceso seguido por dos de las IES de la REDUMAR, mismo que inicia con la contratación de investigadores con experiencia comprobada en esta tarea y con producción académica. Una vez realizada la contratación se dio continuidad a las temáticas de investigación de dichos investigadores, convirtiéndose éstas en la base para la generación de líneas de investigación.

“Procedimiento deductivo”. En el proceso descrito por una de las IES de la REDUMAR, las líneas de investigación tuvieron su origen en el análisis de los objetivos de los programas de posgrado. Así mismo en una de las instituciones que se encuentra en etapa inicial de generación de las líneas se prevé trabajar con base en el procedimiento deductivo al considerarlo adecuado a las condiciones de su contexto.

“Procedimiento inductivo - deductivo”. Haciendo referencia a la experiencia del IMID se partió del análisis de la visión y misión institucional, las demandas sociales en el campo educativo, las líneas de investigación de otras instituciones y los resultados del diagnóstico del estado de la investigación en las instituciones educativas Maristas.

“Fundamentos teórico - metodológicos”. Éste es expresado únicamente en el proceso de generación de las líneas del IMID, haciendo referencia a los trabajos de Padrón (2001) y Chacín & Briceño (2001).

En relación al análisis de documentos, se encontraron tres perspectivas teórico - metodológicas: deductivo, holístico e inductivo. Queda pendiente clasificar las experiencias de la REDUMAR, del IMID y de las IES incluidas en los documentos consultados conforme a éstas.

## 6. Conclusiones preliminares

El procedimiento adecuado para la generación de líneas de investigación en las IES depende de las condiciones de cada institución en cuanto al nivel de concreción de las actividades investigativas. Una institución de reciente creación puede encontrar conveniente el empleo de métodos deductivos, por el contrario una institución donde existe trabajo de investigación previo estaría en posibilidad de proceder de manera inductiva - deductiva.

En los procedimientos deductivos e inductivos descritos en el apartado de resultados se aprecia que las líneas surgieron de procesos inmediatos para atender la exigencia apremiante de cumplir la función sustantiva de la investigación, sin recurrir a un fundamento epistémico del conocimiento, sino solo centrándose en la necesidad de producción y difusión de investigaciones. Pareciese que en ambos casos los administradores trabajan como gestores del conocimiento.



El procedimiento inductivo - deductivo es posible cuando se cuenta con investigaciones producidas, mismas que pueden ser contrastadas con los objetivos de investigación institucionales y el análisis de las demandas educativas del entorno. Este procedimiento implica un trabajo de gerencia del conocimiento que permita enmarcar las líneas de investigación en el contexto particular.

Los resultados preliminares de esta investigación han aportado elementos epistémicos, teóricos y metodológicos para la generación de líneas de investigación del IMID, y se pretende convertir en un marco de referencia para la REDUMAR, así mismo pudiese servir como referencia para generar líneas de investigación en centros de investigación, una vez concluido el estudio.

Las generalizaciones derivadas de la investigación pueden utilizarse como referencia para IES en condiciones similares a las descritas en el caso, podrán tomar este estudio como punto de partida para la reflexión sobre los referentes epistémicos y teórico - metodológicos durante su proceso de generación de líneas de investigación.

## 7. Referencias

Barreto, A., Barrero, P., Sarmiento, J. A., & Peña, W. (2007). *Construcción de líneas de investigación en la Facultad de Derecho*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Chacín, M. N., & Briceño, M. (2001). *Cómo generar líneas de investigación*. Obtenido de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10187](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10187)

De la Torre, A., Delgadillo, V. A., & Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Estudio de caso*. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de Escuela Normal Superior de Jalisco: <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2014/12/formacion-reflexiva.pdf>

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. España: Promociones y Publicaciones.

Hurtado, J. (2010). *Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación*. Obtenido de Portal de Revistas del Instituto Tecnológico Metropolitano: <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/58/43>

Padrón, J. (2001). *El problema de organizar la investigación*. Obtenido de <http://www.educar.org/articulos/problema.pdf>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Argentina: Paidós.

Vásquez, A. (2004). *Aspectos en la epistemología de John Dewey*. Obtenido de Universidad Nacional Mayor De San Marcos: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n1\\_2004/a07.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n1_2004/a07.pdf)

## GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA INICIATIVA HACIA LA CREACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO

Leticia Montoya López y Erika Pineda Godoy

Instituto Politécnico Nacional

El conocimiento al centro.

El presente trabajo forma parte de una iniciativa cuyo objetivo principal se orienta a la posterior creación, desarrollo, aplicación y evaluación de un modelo pedagógico, donde la relevancia se haya en dotarlo con un enfoque en gestión del conocimiento. Dicha labor considera como escenario concreto de estudio, la maestría en Docencia, Científica y Tecnológica que el Centro de Investigación Económica, Científica, Administrativa y Social (en adelante CIECAS) del Instituto Politécnico Nacional, oferta en la modalidad mixta.

Entendiendo la compleja y extensa labor que exige, someter la propuesta de un modelo pedagógico a la evaluación y valoración de los miembros que integran una estructura académica; es apropiado delimitar que el presente trabajo, constituye el primer paso de los varios subsecuentes que constituirán un desarrollo consistente a la rigurosidad que exige una iniciativa con los alcances antes descritos.

En coincidencia, se expondrán los principios que sustenten, cómo el ámbito de la educación, específicamente a nivel posgrado, requiere replantear sus estrategias y mecanismos de aprendizaje, a la luz de las nuevas exigencias que conlleva la actual sociedad del conocimiento; donde éste último, se inscribe como el valor sustantivo de cualquier institución u organismo inserto en los diversos ámbitos sociales, entendiendo que el educativo, no debe ser la excepción.

Replantear las políticas educativas.

A razón de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, las formas en que hoy en día: se origina, organiza y difunde el conocimiento, implican la

configuración de procesos y metodologías acordes a una nueva dinámica social; que para el caso particular de la educación, además de tomar mayor relevancia, exige de actualizaciones inmediatas afines a escenarios cambiantes, propios de la actual sociedad del conocimiento.

Se hace patente que ya no es factible articular estrategias didácticas que pretendan estandarizar el aprendizaje y comportamiento, suponiendo escenarios estáticos que contrastan con la realidad actual.

En la reflexión acerca del orden que da origen a la creación del conocimiento, se halla que éste inicia con el acceso a la información. Posteriormente a una apropiación, vinculada a un capital intelectual que socializado asista a la creación de nuevo conocimiento. En palabras de Olivé (2006) dichas etapas se identifican como: creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información transformada en conocimiento. Tal dinámica presenta un incremento significativo en su producción, debido a las grandes cantidades de información a las que hoy se tiene acceso, a propósito del surgimiento y desarrollo de las tecnologías.

Por tanto, se piensa como objetivo principal, crear e implementar estrategias y mecanismos que además de orientarse a la producción de conocimiento, potencien su sociabilización. Se admite así, que la labor de administrar la información, es decir el “saber qué” (Know What), es insuficiente para garantizar la creación de conocimiento, de tal forma el “saber cómo” (Know How) se constituye como menester nodal orientado al cumplimiento de dicho propósito (Vicario, 2016). En otras palabras, la información y/o contenidos per se, no originan nuevo conocimiento, será indispensable su articulación con el “saber cómo”, a fin de allanar el tránsito hacia su socialización y divulgación.

Bajo la mirada de la UNESCO (2005), la producción y la divulgación del conocimiento dependen de un sistema de innovación resultado de la interacción entre instituciones científicas de investigación y enseñanza, a fin de enriquecer y orientar la planeación de las diversas prácticas relacionadas con la producción de conocimiento, labor que requiere crear redes y dinámicas de comunicación que den paso al intercambio de saberes y experiencias que aunque compartidas, se recrean en diversos escenarios.

En específico para las instituciones educativas, como aquellas entidades que procesan grandes cantidades de información, un enfoque GC resulta apropiado en su aplicación a dicho ámbito. Pese al debate derivado de los principios empresariales de los que emana, en los que el objetivo primordial responde al incremento de capital monetario para las organizaciones, dos de sus exponentes más representativos Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1999), sostienen que el conocimiento es un factor significativo para la innovación y mejora de procesos para cualquier organización.

Cabe aclarar que la articulación expresa del proceso de la GC, enfatiza de inicio el propiciar “mecanismos para producirlo” a razón de dos ejes de acción: el primero, enriquecer el valor intelectual al interior de la organización, así como compartirlo y el segundo, construir nuevo conocimiento en colaboración con otros grupos o instituciones con intereses comunes. Por último la rapidez con la que se produce nueva información, en la visión de Romero de Castillo, atiende a “singulares movimientos, donde predomina lo complejo, las modas intelectuales, los estallidos de información” (2002:97), condiciones que justifican la actualización continua de los conocimientos que acompañarán los procesos de aprendizaje, cuando éstos suponen la producción de nuevos conocimientos como aportaciones aplicables a la resolución de determinadas problemáticas sociales.

Hacia un modelo pedagógico acorde a la sociedad del conocimiento, en el IPN.

La propuesta para dar coherencia social a un programa educativo de posgrado, como es el de la maestría en Docencia, Científica y Tecnológica impartida por el CIECAS-IPN, se orienta a presentar un modelo pedagógico, que contemple en su representación y sustento, tareas que coincidan a una cultura científica, como acciones ineludibles para aquellos involucrados en la educación a nivel de posgrado.

Se concibe como necesario, realizar un deslinde conceptual entre un modelo educativo y uno pedagógico, cuyo significado comúnmente se confunde. Seguidamente, se precisa realizar un deslinde conceptual a través de una breve exposición de definiciones provistas por autores e instituciones involucradas al ámbito de la educación. La intención de ello, es ir perfilando oportunamente, la claridad en la iniciativa de trabajo hacia un modelo pedagógico.

### *Modelo educativo*

“El modelo educativo implica visualizar la postura ontológica, antropológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va asumir para poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible” (Jara, 2008:1)

“A través de él, se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad; pero desde una visión de la misma, de la cultura, de los valores y principios, de una concepción del hombre y de su inserción en las distintas dimensiones de la vida. El modelo constituye el elemento de referencia para el sistema curricular a través del cual se articula el proceso formativo.” (Labrador y Ponce De León, 2008:267).

Con lo expuesto podemos entender que un modelo educativo, presenta una visión general en cuanto a cómo se entiende la educación considerando diversos aspectos relacionados a contextos sociales y culturales, tradiciones, momentos histórico, etcétera; así como los aspectos relacionadas al ser humano, como la psicología y la epistemología, vinculadas a una particular concepción de la educación.

### *Modelo pedagógico*

“Un modelo, como representación de una teoría pedagógica, surge en y para responder a las necesidades de un contexto, de una población o comunidad particular [...]” (Mutis, 2009:4)

Podemos plantear que un modelo pedagógico establece la línea de acciones conducentes al acto de aprender. Obedece a una concepción institucional de la educación, que ha sido expresada y descrita previamente en el modelo educativo. Así, la relación entre uno y otro, se basa en que el segundo, retoma los principios que vertebran el primero, pero considerando las particularidades propias de una contexto educativo concreto.

Directrices educativas coincidentes a la gestión del conocimiento, en el Modelo educativo del IPN.

Castell (2001) manifiesta que la evolución del sistema educativo depende de la evolución de los sistemas sociales en donde se inscriben las divergencias que puedan surgir en ellos, en tanto su visión contempla a la educación como fenómeno social, integrando diversos enfoques.

A ese sentido, trabajar bajo el enfoque GC concibe “el cambio” como factor constante y no como la excepción. En dicho marco, la flexibilidad de acciones y principios, es acertado para las instituciones educativas cuyas acciones e intereses se ligan a las necesidades y exigencias de su entorno social.

Se precisa a este momento, mostrar sólo algunas de las muchas coincidencias con algunos de los principios que considera el enfoque GC, contenidas en el modelo educativo del IPN, expuestas en los *Materiales para la Reforma* de dicha institución, como parte del marco institucional necesario para dar fundamento a esta propuesta.

En el volumen IV “Programa estratégico de investigación y posgrado”, se establece como misión institucional, la aplicación, difusión y transferencia del conocimiento científico y tecnológico, como una de las formas de contribución del instituto al desarrollo en diversos ámbitos sociales. Particularmente en la misión del posgrado IPN, se explica:

La construcción de una sociedad del conocimiento, implica que forma parte del Modelo de Integración Social, y que la investigación que realiza y realizará el IPN se ubica en tres tipos diferentes: (2004:82)

- a. La investigación básica para avanzar las fronteras del conocimiento o para la búsqueda de aplicaciones originales.
- b. La investigación aplicada para la adquisición de nuevos conocimientos y dirigida, principalmente, a un fin práctico, determinado o específico.
- c. El desarrollo experimental que, partiendo del conocimiento ya existente, se dirige a la producción de nuevos materiales, productos y servicios.

Continuando con el volumen IV, es importante resaltar que el IPN en su propuesta educativa, no concibe el posgrado sin un vínculo directo con la investigación, ésta última como la vía adecuada para la construcción de conocimiento (2003:89). Como resultado

de una revisión minuciosa se encontraron mayores coincidencias con el enfoque en gestión del conocimiento

Después de revisar solo algunas de las numerosas ideas expuestas en cuatro de los volúmenes que integran los Materiales para la reforma del IPN, se da muestra de la conexión existente entre los argumentos que vertebran las acciones educativas del Instituto y los principios que sustentan la viabilidad de la presente iniciativa.

Gestión del conocimiento: hacia un modelo innovador

Bajo el contexto actual, en donde el conocimiento se consolida como el nuevo valor social, la meta de las instituciones educativas con miras a la modernización, tendría que emplear modelos pedagógicos que promuevan el trabajo colaborativo entre los miembros de su institución. Aspirar a la construcción de acciones asociadas a la democratización del conocimiento, exige superar la rigidez de la verticalidad vinculada a la educación tradicional, hacia una comunicación horizontal propia de la realidad actual.

De lo expuesto se infiere que la importancia no reside ya en mantener un acceso constante y nutrido a la información, sino en adquirir los saberes y habilidades para que cada estudiante logre además, crear conocimiento (Aretio, 2011).

Las características de esta propuesta, manifiestan un cruce entre creación y gestión del conocimiento, donde éste último se ubica como la bisagra que une ambas acciones. De tal forma que dicha dualidad, se admite como una dinámica integral, al conceder que las tareas orientadas a la creación de conocimiento, deben al mismo tiempo alinearse a su gestión.

En virtud de lo expuesto a este momento, surge la necesidad de expresar mediante una representación gráfica de los conceptos clave y la posible articulación, de un enfoque en gestión del conocimiento en el ámbito de la educación a nivel posgrado, a fin de iniciar a delinear la propuesta futura de modelo pedagógico, con enfoque en GC, para el CIECAS-IPN.

A ese sentido se muestra una relación de trabajo colaborativo, entre discente y docente, como los actores cuya labor, expresamente a nivel posgrado, coincide en su propósito



crear nuevo conocimiento. En dicha lógica en el primer bloque de la articulación correspondiente a la creación, la meta a alcanzar es el conocimiento. A su vez, este elemento, vuelve a generar la secuencia, en donde ahora el conocimiento como el producto de la interacción antecedente, da pauta a la subsecuente acción, la generación de estrategias y mecanismos para su gestión.



Figura 1. Dinámica del proceso de aprendizaje, con orientación inherente a la gestión del conocimiento.

(Elaboración propia)

En conclusión se establece que la creación y gestión de conocimiento, tendrían que considerarse como indicadores que orienten muchas de las acciones expresadas en un centro de investigación y enseñanza. Se asume que hoy en día, los procesos de aprendizaje, además de propiciar la creación de conocimiento, y prever los mecanismos de gestión a fines a la sociedad actual, requieren de una continua valoración y evaluación de la vigencia de los conocimientos involucrados en dichos procesos.

Referencias bibliográficas:

Castell, M. (2001). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid. Alianza Editorial.

IPN. (2004). *Materiales para la Reforma. Programa Estratégico de Investigación y Posgrado*. Instituto Politécnico Nacional. (Volumen 4) México. Dirección de Publicaciones.

- Jara, A. (2008) Deslinde conceptual entre Modelo educativo y modelo pedagógico. Blog de docencia. Sociología de la educación. Recuperado de: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedagc3b3gicos.pdf>
- Mutis, L.H. (2009). El Modelo Educativo y Pedagógico. República de Colombia. Departamento de Nariño. Municipio de pasto. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/19481520/Modelo-Educativo-y-Pedagogico>
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México. Universidad Iberoamericana.
- Olivé, L. (2006). Los desafíos de la sociedad del conocimiento: Cultura científicotecnológica, diversidad cultural y exclusión. Revista Científica de Información y comunicación. Número tres. Pp. 29-51. Recuperado de: <https://ipena44.files.wordpress.com/2013/02/1265038376-3olive.pdf>
- Ponce de León, F; Labrador, B; (2008). Hermenéutica del modelo prospectivo para la educación. Telos, 10() 262-276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318157004>
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. Laurus, 92-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007>
- Vicario, C.M. (2016). Gestión de Conocimiento, desafío de la educación. Biblioteca digital CONEVYT. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo5/Vicario.pdf>
- UNESCO. (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp. 17 – 24. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

## ¿CÓMO SE GESTIONA EL CONOCIMIENTO EN MÉXICO?

Diego Marín Marín Alvarado

### Introducción

Hablar de conocimiento es un asunto grave. Sobre todo si se parte de un proceso de aprendizaje influido por un proceso escéptico, entendiendo escepticismo como el proceso mediante el cual se pone en duda sistemáticamente todo lo que se presente como verdad. Sobre todo verdades fáciles y respuestas inmediatas.

Para empezar, es preciso definir primero conocimiento. El conocimiento es el producto de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido (Hessen 1981). Esta relación se funda en la apropiación que el sujeto hace del objeto con el cual interactúa. De manera general, podemos afirmar que existen dos posturas extremas para comprender tanto la relación entre sujeto y objeto como el producto de dicha relación.

La primera es el realismo. Esta postura afirma que las cosas que el sujeto experimenta existen en un estamento fuera del sujeto, es decir constituyen la realidad. El sujeto experimenta la realidad fuera de sí mismo y se apropia de dicha realidad a través de los sentidos. El objeto es algo que existe independientemente del sujeto y el conocimiento es una representación que surge el sujeto a partir de experimentar la realidad. Hessen (1981) presenta algunas posturas realistas como el empirismo, el estoicismo, el epicureísmo (en general todas las escuelas helenísticas) y a los sofistas. En este grupo podemos poner a algunos otros, a quienes Hessen (1981) denomina intelectualistas, como el realismo aristotélico y la filosofía de Tomás de Aquino.

La segunda es el idealismo. Esta postura afirma que las cosas, incluso el sujeto, existen en un estamento fuera de la realidad que podemos experimentar, dicha realidad está más allá de los sentidos y constituye una realidad espiritual. El sujeto posee un elemento espiritual que lo conecta con ese mundo más allá de los sentidos (alma, espíritu, psique, etcétera). El objeto es algo que existe en un plano superior y el sujeto no lo conoce propiamente, sino que recuerda o entra en contacto con dichas representación pura (idea) despojándola de todos los elementos materiales que ésta pueda tener. Hessen (1981)

presenta algunas posturas idealistas como el racionalismo, el platonismo, el platonismo y la filosofía de Agustín de Hipona. A esta lista podemos añadir las posturas de Hegel o el idealismo alemán.

Hessen (1981) denomina apriorismo a una postura intermedia entre realismo e idealismo. En estas posturas podemos situar el idealismo crítico de Immanuel Kant, quien afirma que existen tres estamentos o facultades y que cada una se configura para comprender una parte de la realidad: la sensibilidad, que sitúa al sujeto en espacio y tiempo configurando la posibilidad de pensar las realidades matemáticas; el entendimiento, que posee categorías donde configuramos la naturaleza física; y la razón pura, que es el espacio donde las realidades más allá de la sensibilidad y el entendimiento tienen cabida, como Dios, el alma y el universo infinito. En esta postura es interesante poner a Edmund Husserl, quien afirma que la intuición constituye el inicio del conocimiento. Es decir suspender todo juicio o conocimiento previo, para tratar de describir las experiencias tal y como se presentan en la conciencia.

Estas posturas intermedias hacen una síntesis entre el idealismo y el realismo reconociendo que existen realidades fuera del sujeto, sin hacer una suposición de que la realidad existe tal cual es, pero también afirman que el sujeto imprime algo de su subjetividad cuando conoce al objeto.

Para fines de este ensayo tomamos conocimiento como el producto de la relación que establecen un sujeto y un objeto, en donde el sujeto conoce a partir de ciertas estructuras subjetivas un mundo que tiene una existencia fuera del mismo sujeto. El sujeto posee una estructura cognitiva previa que al entrar en contacto con la realidad entra en conflicto y al resolver el conflicto logra producir un conocimiento. De esta forma conocer no solo implica la posesión de datos e información sino que el conocimiento posee un ciclo (López Sánchez, P., & Gallego Gil, D. 2005).

## Desarrollo

La hipótesis que se pretende probar es que en México la gestión del conocimiento pasa por una transición de modelos de economía del conocimiento a modelos de sociedades del conocimiento.

Se entiende por economía del conocimiento al modelo donde la producción, distribución y consumo del conocimiento tiene como fin principal generar una ganancia para una empresa o un grupo reducido de personas y por sociedad de conocimiento al modelo donde el conocimiento se socializa para el bienestar de la sociedad (Ruiz, R., Martínez, R., Valladares L., 2010)

Actualmente muchos de los modelos educativos pasan por una crisis debido a algunos retos como las tecnologías de la información, la percepción del tiempo, la concepción del conocimiento y la memoria, etc. (Bauman, 2005). Esto ha llevado a concebir el conocimiento como algo que se puede adquirir.

Presentaremos a continuación dos modelos de gestión del conocimiento en México como ejemplos de que a pesar de los paradigmas de la economía del conocimiento se puede esperar crear en un futuro una sociedad del conocimiento en México.

El primer ejemplo lo constituye un modelo de Bachillerato Corporativo en el Estado de Nuevo León. La “Escuela Técnica Roberto Rocca” es un colegio financiado por la iniciativa privada, particularmente un corporativo formado por seis empresas entre ellas Techint de origen ítalo-argentino y Terium de origen mexicano (Canales, 2016).

El objetivo de este bachillerato corporativo es formar técnicos especialistas en mecánica y electromecánica. El corporativo argentino posee además otro colegio de educación media en Argentina y ha anunciado que piensa invertir en dos colegios del mismo tipo, uno en Colombia y otro en Venezuela (Canales, 2016).

En palabras de Canales (2016) este tipo de modelos de gestión del conocimiento por parte de la iniciativa privada tiene algunos inconvenientes como ser muy específicos y no contar con los reconocimientos oficiales.

En el caso de la “Escuela Técnica Roberto Rocca” tiene reconocimiento de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. El único inconveniente es entonces que este tipo de escuelas suelen formar a los alumnos para fines coyunturales y específicos para cubrir sus demandas de mano de obra y cuando pierden vigencia los conocimientos o destrezas requeridos las personas formadas en esos centros quedan a la deriva (Canales, 2016).

Vemos en este primer caso un modelo de gestión del conocimiento que claramente está orientado a satisfacer las necesidades de una empresa particular, Terium en particular (Canales, 2016). En este caso claramente estamos ante un modelo de economía del conocimiento donde la generación de conocimiento servirá para abastecer de mano de obra a esa empresa. Y el mismo Canales (2016) afirma que este modelo está lejos de ser sólo un ejemplo aislado pues prevé que este modelo de gestión se siga reproduciendo, como lo ha hecho a nivel superior.

El segundo caso que presentamos es un modelo de gestión del conocimiento que nació de la iniciativa de un grupo de investigadores del Cinvestav-Langebio en Irapuato México. Es una empresa que se dedica al desarrollo de transgénicos: StelaGenomics (Cota, 2013).

StelaGenomics fue creada por cuatro socios que integraban el grupo de trabajo de Dr. Luis Herrera Estrella. Cuanta con más de 40 patentes a nivel internacional. Entre ellas la que derivó del trabajo de Damar López Arredondo para su tesis de doctorado (Cota, 2013).

El trabajo de la doctora Damar López costa del desarrollo de una gen en plantas que permite absorber mejor el fósforo a partir del fosfito y no del fosfato. Dado que el fosfato está disponible de forma natural pero en pocas cantidades en el suelo se requiere de fertilizantes fosfatados que se extienden más allá de las tierras de cultivo. De manera que crecen, como efecto secundario, hierbas alrededor lo que requiere que se invierta en herbicidas afectando el suelo cultivable. De manera que el desarrollo del gene por parte de la Dra. López constituye un gran avance pues disminuye el uso de fertilizantes, herbicidas y además es inocuo para animales y humanos (Cota, 2013).

Tal ha sido el éxito StelaGenomics que han sido financiados desde el 2013 por la fundación Bill and Melinda Gates para probar su tecnología en África. Además de que la investigadora Damar López, fue premiada por el Massachusetts Institute of Technology gracias la publicación de sus resultados (Cota, 2013).

De esta manera empieza a tomar forma el deseo del Dr. Luis Herrera Estrella quien en el simposio *Debate sobre la ciencia en México 2009*, dijo: “La primera vez que un investigador mexicano se vuelva rico por el resultado de sus descubrimientos va a cambiar mucho la mentalidad y el entramado cultural e institucional que impide a los investigadores científicos de México crear empresa” (Cota, 2013).

Esto refleja dos cosas, la primera es la clara visión del doctor Luis Herrera de que la ciencia y la tecnología en México gozan de un desprestigio debido a la visión sociocultural del éxito a través del enriquecimiento. La segunda, la necesidad de que la ciencia y la tecnología intervengan de manera decisiva en una sociedad dependiente de la generación de conocimiento.

Obviamente, en ambos ejemplos vemos que uno de los motores principales es el desarrollo de la industria y de las empresas pero se puede esperar que este tipo de experiencias comiencen un largo camino que falta por recorrer en México.

### Conclusiones

En los dos casos anteriores vemos muchas similitudes. Se puede apreciar una necesidad de crear un beneficio económico para una empresa (Terium y Techint en el caso del Bachillerato corporativo y StelaGenomics en el caso de los investigadores del Cinvestav-Langebio en Irapuato México). En ambos la generación del conocimiento se concibe como un medio para alcanzar el éxito económico.

La única diferencia que se puede apreciar en el saco del segundo modelo, el de StelaGenomics, es que además del beneficio económico sus investigaciones pueden ayudar a un sector como el de la agroindustria que tanto retraso tiene en México; además de que han llevado sus conocimientos a otro lugar que necesita de este conocimiento: África.

Obviamente las intenciones de StelaGenomics están lejos de compararse con un proyecto como el del Golden Rice (Arroz Dorado) desarrollado Ingo Potrykus y Peter Beyer, quienes crearon un arroz modificado genéticamente para generar más beta-caroteno – que se convierte en vitamina A– y ayuda a prevenir la mortalidad y la ceguera en lugares donde hay escases de alimentos ricos en dicho compuesto, pues los desarrolladores del

Golden Rice Project pusieron las bases legales para liberar la patente e impedir que alguna empresa o gobierno comercialice con el arroz (Mulet, 2014). Pero tiene elementos interesantes pueden sentar las bases de una nueva manera de ver la creación y gestión del conocimiento.

Por eso, creemos que se está generando una nueva forma de ver la gestión del conocimiento en México, por proyectos como StelaGenomics. Otro punto a favor del proyecto de StelaGenomics es que fue planeado en el seno de una institución de educación superior como el Cinvestav, y tal como afirma Ruiz, R., Martínez, R., Valladares L. (2010): son las instituciones de educación superior quienes juegan un papel crucial en la conformación de las sociedades del conocimiento.

StelaGenomics es un buen comienzo en un país donde falta generar y socializar el conocimiento para crear bienestar humano.

#### Fuentes

Bauman Z., (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Canales, A. (2016). ¿Bachilleratos Cooperativos?. Campus Milenio, 11-17 2016(668), 5.

Cota, R. (2013, 07 de febrero). StelaGenomics, una startup biotecnológica mexicana. [Weblog]. Retrieved 22 August 2016, from <http://obcyt.blogspot.mx/2013/02/stelagenomics-una-startup.html>

Fernández Aedo, R., Carballos Ramos, E., & Delavaut Romero, M. (2008). Un modelo de autoaprendizaje con integración de las TIC y los métodos de gestión del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 11(2), 137-149. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.11.947>

Hessen, J. (1981). Teoría del conocimiento. (3a ed.). Madrid: Espasa.

López Sánchez, P., & Gallego Gil, D. (2005). Propuesta de un ciclo de vida para creación y gestión del conocimiento. Actualización del análisis de las funcionalidades de las



aplicaciones informáticas para la gestión de conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 8(1-2), 31-66.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.1.8.1056>

Mulet, J. .M. (2014, 7 de junio). Greenpeace y el arroz dorado: historia de una infamia. [Weblog]. Retrieved 22 August 2016, from <http://jmmulet.naukas.com/2014/06/09/greenpeace-y-el-arroz-dorado-historia-de-una-infamia/>

Ruiz, R., Martínez, R., Valladares L. (2010). Innovación en la educación superior. (pp. 145-40) México: CFE.

## CONFIGURACIÓN DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA EMERGENCIA DEL SUB-SISTEMA EDUCATIVO DE GUANAJUATO

Isaías García Lerma

Maestría en Ciencias Sociales,  
FLACSO-México

### Planteamiento del problema

El interés de esta investigación partió de las posibilidades que ofrece la supervisión escolar, a través de las funciones, prácticas y actitudes de los agentes en quienes ha sido delegado su ejercicio, para consolidar tipos particulares de gestión institucional o para contribuir a su modificación. Pero además, por su cercanía con los centros educativos, su funcionamiento, problemas y necesidades, se les ha considerado un agente privilegiado para proveer a las escuelas de las condiciones físicas, asesoría pedagógica, formas de trabajo y motivación necesaria para que mejoren sus resultados educativos. Sin embargo, históricamente han desempeñado funciones de control burocrático-administrativo, por ejemplo, el control, verificación y cumplimiento de las normas educativas, la implementación del currículo y contenidos de carácter nacional, además de ser observados como los principales representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de sus aspiraciones de control sobre funciones clave del sistema educativo (Evans, 2000).

Este tipo de prácticas de supervisión están asociadas a un sistema educativo organizado de manera centralizada, que desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y hasta 1992 emprendió un proceso de universalización del acceso de los servicios con el objeto de “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura, ya no de una casta, sino de todos los hombres” (Arnaut, 1998). Sin embargo, esta lógica de funcionamiento estuvo aparejada por un crecimiento desmedido de su tamaño, de las oficinas, departamentos, subdirecciones, maestros y personal administrativo. Asimismo, la planeación y administración del sistema se llevaba a cabo desde el centro de la República mexicana, aumentando su complejidad y dificultando la interacción, comunicación y flujo de información dentro de

los diferentes niveles educativos. Las consecuencias de esta centralización no se dejaron esperar: duplicidad de funciones, abandono de los servicios por parte de varias entidades, por ejemplo el Distrito Federal, programas educativos desligados de la realidad local y desigual distribución del gasto educativo.

La complejidad alcanzada por el sistema educativo mexicano en su faceta centralizada, las dificultades para conservar su unidad y para asegurar el flujo de información y comunicación en su interior, son indicativos de que rebasó el umbral por encima del cual resulta imposible establecer alguna forma de relación clara entre cada uno de sus elementos. El resultado fue un sistema educativo débilmente acoplado en el que las acciones de los diferentes actores tenían cierto grado de ambigüedad y difícilmente se articulaban entre sí.

Este débil acoplamiento del sistema estimuló un proceso de complejización compleja, en el que se vio en la necesidad de seleccionar nuevas formas de relación entre sus elementos, dejando de lado la idea de que era factible que todos se relacionaran directamente. El resultado fue una diferenciación sistémica, que trajo consigo el inicio del proceso de descentralización del sistema educativo mexicano y la determinación de nuevas formas de relación entre la federación, estados, SNTE, municipios, sectores escolares, zonas y escuelas.

Así, en 1992, mediante la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) por los estados y la federación, exceptuando al Distrito Federal, se consumó la descentralización del sistema, que formó parte de un proceso de reforma más amplio que contempló cambios en los currículos de educación básica, la revalorización de la función magisterial y el diseño de sistemas permanentes de capacitación magisterial. En su faceta de descentralización, implicó la delegación de las responsabilidades en la administración de los servicios de educación normal, básica, indígena y especial a los gobiernos de los estados, así como la infraestructura educativa, instrumentos normativos, personal docente, alumnos y los recursos financieros necesarios para su funcionamiento. De esta distribución de facultades emergieron los sub-sistemas educativos estatales, que tenían el reto de construir formas de relación particulares entre los recursos que les fueron delegados para la gestión de los servicios.

En el caso del estado de Guanajuato, para dotar de unidad a estos recursos y construir un sub-sistema educativo propio, elaboró el Plan Rector para la Reorganización del sistema educativo, compuesto de cuatro ejes o modelos: la supervisión escolar, las Oficinas centrales, las escuelas y las Unidades municipales de educación (después fueron nombradas como Delegaciones Regionales de Educación). Como condición básica para dar viabilidad al proceso, emprendió la unificación de los dos organismos que gestionaban los servicios en la entidad antes de la descentralización: la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación (SECyR) de origen estatal y los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP) de origen federal, que finalmente darían paso a la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG).

En este contexto, emergió el Modelo de supervisión, que ahora debería cumplir funciones de “gestión de la calidad”, entendiéndose por esto la capacidad para generar en las escuelas ambientes propicios para el aprendizaje y la enseñanza, a través del desempeño de funciones concretas como: asesoría pedagógica y didáctica; asesoría para la planeación y gestión del Proyecto Escolar; apoyo para la actualización y capacitación docente; y, la realización de proyectos educativos de zona escolar. Para cumplir estas funciones, se organizarían en Unidades de Supervisión de Educación Básica (USEB) compuestas por un coordinador, tres supervisores (uno de cada nivel de educación básica) y un equipo de apoyo técnico pedagógico. El Modelo suponía que en el mediano plazo habrían de desarrollar las competencias profesionales que les permitirían apoyar a escuelas de los tres niveles (Secretaría de Educación y Gobierno del Estado de Guanajuato, 1994).

De forma paralela, se dio origen a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación (USAE), que cumplirían funciones de apoyo administrativo en los municipios y descargarían a la supervisión de esta labor, y a los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE), que cumplirían funciones de apoyo pedagógico, también intentando descargar a la supervisión de parte de este trabajo.

Finalmente, el Modelo sólo llegó a la fase de inducción del personal que desempeñaba la función en 1995, tanto por la negativa del SNTE como de los propios supervisores: los supervisores rehusaban integrarse en las USEB, porque esto les implicaría

generar competencias para atender las escuelas de los tres niveles de educación básica y eliminar la tradicional separación entre escuelas y zonas de origen federal y estatal; por otra parte, tanto el SNTE como los supervisores percibían una suerte de desplazamiento de la figura del supervisor por las USAE y los CEDE, que tenían funciones administrativas y pedagógicas muy parecidas a las tradicionalmente asignadas a la supervisión. Sin embargo, el resto de modelos planteados por la reforma (Escuela, Oficinas Centrales, USAE y CEDE) continuaron con su proceso de implementación.

Ante la persistencia de las funciones tradicionales de la supervisión y la emergencia de agentes con funciones similares, se puso en evidencia la necesidad de emprender nuevos intentos de re-estructurar las funciones de los agentes del nivel intermedio del sub-sistema. Así, en el año 2004 se puso en marcha, en una fase piloto, el Modelo de Supervisión Renovada (MOSURE), que suponía que el supervisor debería contribuir a la transformación de la gestión escolar, a través del apoyo y asesoría diferenciada a las escuelas de la zona y sector escolar, para ello debería cumplir cinco funciones clave (apoyo, asesoría, monitoreo, evaluación y planeación) y dos acciones estratégicas (visitas con enfoque y proyectos educativos de zona o sector) en relación con las escuelas.

Componente o enfoque epistemológico (principales categorías en su caso)

La investigación partió de comprender al sistema educativo mexicano como un sistema social complejo con operaciones (generación, aplicación, difusión y transmisión de conocimiento) y códigos de comunicación (selección social, que se refiere a la adscripción de posiciones dentro y fuera de él) propios que le permiten diferenciarse de su entorno, seleccionar a los agentes que lo componen (alumnos, docentes, padres de familia, supervisores, personal administrativo y de dirección del sistema) y coordinar/orientar las acciones entre éstos. Cuando el número de agentes y las relaciones posibles entre ellos son demasiado altos, el sistema se torna enormemente complejo, haciendo inminente un nuevo proceso de diferenciación, pero ahora en su interior, dando paso al establecimiento de nuevas formas de relación o a sub-sistemas dentro de él.

La descentralización educativa y la emergencia del sub-sistema educativo de Guanajuato ilustran este fenómeno, son procesos de diferenciación dentro del sistema, que

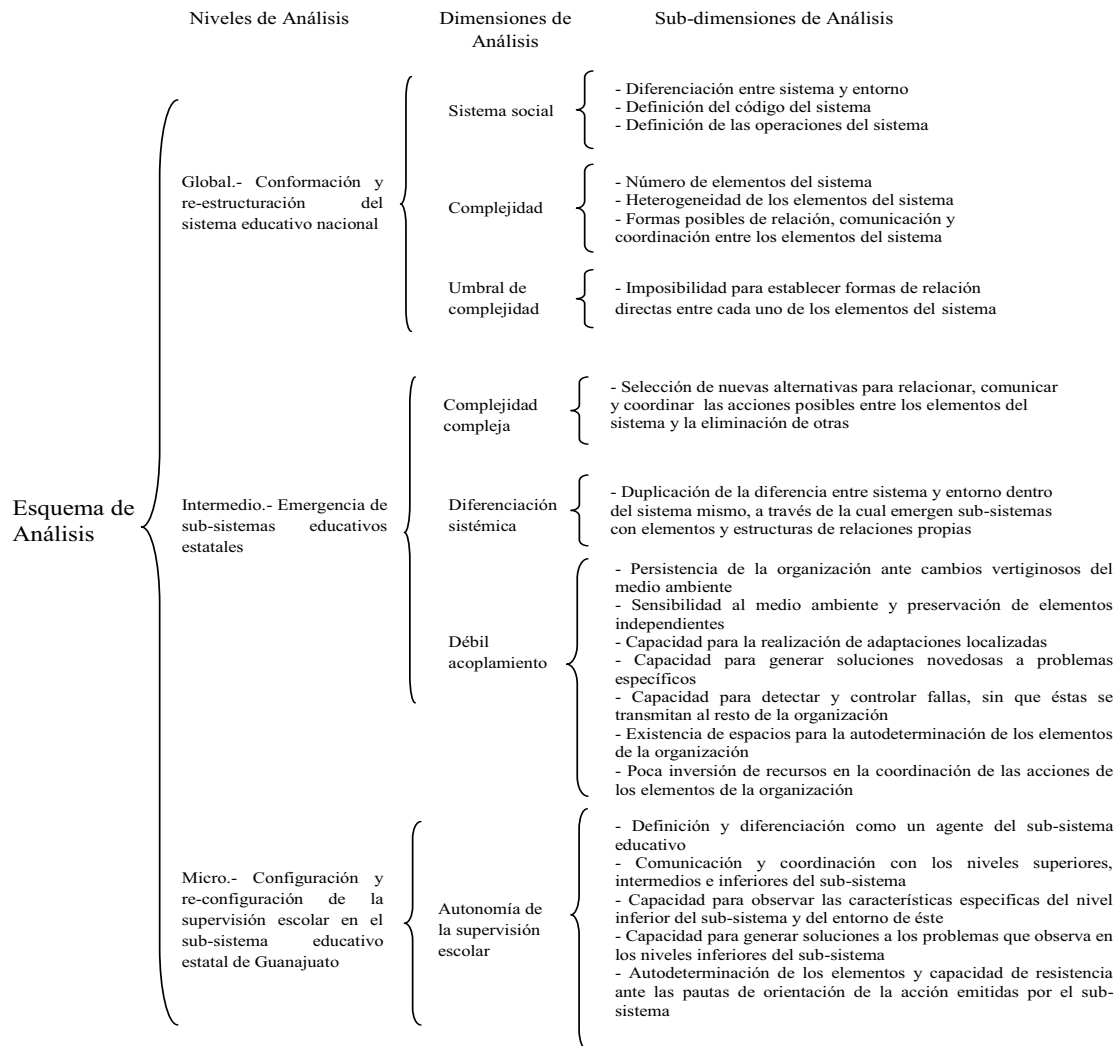
en términos concretos aluden a la distribución de facultades, recursos materiales, normas y personal para la provisión de servicios educativos entre la Federación y las entidades federativas (descentralización) y a las acciones implementadas por estas entidades para tomar control y dotar de unidad de estos elementos a nivel local (sub-sistemas educativos).

En este contexto, la supervisión escolar es entendida como una función del nivel intermedio del sistema encargada de generar las condiciones necesarias para el funcionamiento de las escuelas y de transmitir la información sobre el trabajo de éstas a la dirección administrativa. El agente denominado supervisor escolar es el encargado de desempeñar esta función. Lo relevante de considerarlo como un agente dentro del sistema educativo es que puede comunicarse y coordinar sus acciones a partir de las pautas de orientación o normas emitidas por la institución, pero también puede seleccionar sólo algunas para hacerlo u oponerse abiertamente a ellas. Es decir, se reconoce en él voluntad, capacidad de negación, pueden seleccionar posibilidades de acción, lo que hace que las acciones sean contingentes, que sigan distintos cursos, no necesariamente los esperados por el sistema educativo.

### Metodología

La investigación se construyó a partir del desarrollo de tres niveles de análisis: uno global, en el que se describe la conformación y re-estructuración del sistema educativo nacional, a través de conceptos como sistema social, complejidad y umbral de complejidad; uno intermedio, en el que se estudia la emergencia del sub-sistema educativo de Guanajuato como consecuencia de la re-estructuración del sistema educativo nacional, a través de conceptos como complejidad compleja, diferenciación sistémica y débil acoplamiento; y, un nivel micro, en el que se analiza la configuración y re-configuración de la supervisión escolar en el contexto de la re-estructuración del sistema educativo nacional y de la emergencia del sub-sistemas educativos estatales.

## Esquema de análisis de la investigación



### Resultados del análisis de los datos o de la información

Como conclusión de la fase piloto del MOSURE y el inicio de su generalización (ciclo escolar 2005-2007), se promovió la documentación y recuperación de experiencias. Entre los principales hallazgos podemos citar los siguientes:

Se observaron avances en rubros como la cantidad y calidad de las visitas a las escuelas; la capacitación y actualización de los equipos de supervisión; el fortalecimiento del

vínculo entre la supervisión y las escuelas en aspectos técnico pedagógicos; y, la adopción del Proyecto Educativo de Zona como herramienta de planeación del trabajo con las escuelas.

Entre las dificultades que han enfrentado se encuentran la persistencia de las cargas de trabajo burocrático administrativo; la demanda hacia los supervisores de participar en reuniones de información, capacitación y actualización no programadas; y, los insuficientes avances en la simplificación administrativa.

En paralelo a la revisión de las opiniones vertidas en documentos escritos, se realizó una serie de entrevistas exploratorias con algunos de los supervisores y jefes de sector que participaron en la fase piloto en el año 2004 y que han valorado de cerca las fases sucesivas de generalización del Modelo.

En las entrevistas se pudo observar que los supervisores están constantemente generando alternativas a los problemas que enfrentan en el desempeño de su trabajo y de sus relaciones, por ejemplo, a la falta de personal especializado en los CEDE, carencias de infraestructura física de las escuelas, la falta de contacto con la jefatura de sector, concentrando la mayor parte de su tiempo en estos problemas. Existen otros que guardan un equilibrio entre las funciones administrativas y pedagógicas que tienen que desarrollar, dejando primordialmente el trabajo administrativo a sus secretarías, al personal de las USAE y a los directores de escuela.

Finalmente, existen supervisores que dedican su tiempo fundamentalmente a observar el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las escuelas, utilizando para ello los conocimientos e instrumentos adquiridos en el MOSURE, el apoyo del CEDE y la experiencia adquirida a través de su trayectoria profesional, dejando la atención de los asuntos burocrático administrativos al personal de la USAE, directores de escuela y secretarías.

#### Discusión y aportación al estado del conocimiento

La principal aportación de la investigación consiste en la utilización de una perspectiva teórica (sistemas sociales complejos) extraída de la sociología para explicar el



proceso de construcción del sistema educativo mexicano, su transformación de una organización centralizada a una descentralizada, la emergencia de sub-sistemas educativos como el de Guanajuato y el lugar que ocupó la supervisión escolar y el agente que desempeña esta función en este proceso. Estos temas ya han sido explicados desde perspectivas como la de las políticas públicas, pero el enfoque de sistemas nos permite centrarnos en las relaciones y en la comunicación que se dan en el interior del sistema, y en los espacios de arbitrariedad o de decisión de que gozan los agentes de que está compuesto.

### Recomendaciones para los tomadores de decisiones

El diseño de políticas, su implementación y evaluación debe partir de que los agentes a los que van dirigidas y de los que finalmente depende su implementación tienen la capacidad de resistirse a ellas o apoyarlas, por lo que es importante que sean debidamente consultados desde el inicio del ciclo de las políticas y hasta su evaluación final. En particular, tratándose de agentes que ocupan posiciones clave dentro del sistema educativo, como lo son los supervisores escolares, que comunican los niveles inferiores (escuelas) con los superiores (dirección política y administrativa) y son en algunos casos los encargados de implementar las políticas.

### Conclusiones

Como reflexión final podemos establecer que los agentes de los que está compuesto el sistema educativo, entre ellos el supervisor escolar, pueden comunicarse, relacionarse y coordinarse de la forma proyectada, pero que también pueden tener problemas para cumplir con las expectativas que se han generado sobre ellos. Es decir, existe un cierto grado de variabilidad o imprevisibilidad en las acciones y en sus consecuencias. Esta peculiaridad de las relaciones en el sub-sistema educativo de Guanajuato está reforzada por la capacidad de los individuos y agentes de asumir una posición reflexiva ante las pautas de orientación de la acción emitidas por el nivel superior. Es decir, tanto supervisores como cualquier otro agente pueden asumir actitudes de apoyo, de crítica o resistencia, lo que se pone de relieve al observar sus respuestas ante los intentos de rediseño de su función, a través del Modelo de supervisión y del MOSURE.

## Referencias

- Fierro, E.M.C. (2000). *Perfil de funciones de la supervisión escolar para el sistema educativo de Guanajuato*. SUPERA-SEG. León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana de León.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. Distrito Federal, México: El Colegio de México y CIDE.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Distrito Federal, México: Anthropos, UIA e ITESO.
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo de 1992.
- Secretaría de Educación y Gobierno del estado de Guanajuato (1994). *Reorganización del Sistema Educativo. Modelo Básico. Unidades de Supervisión de Educación Básica*. Guanajuato, Gto.

## LA CONVIVENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR DE LA TELESECUNDARIA 752

Jazmin Alejandra López Romero

Escuela Normal Superior Oficial del Estado de Guanajuato

### Introducción

Como sociedad es indispensable relacionarnos con otras personas pues lo hacemos desde la familia, el trabajo diario, la escuela entre otros; gracias a esto se construye una convivencia en diferentes espacios, al hablar de convivencia se habla de las costumbres, hábitos, formas de vida y de pensar, sin embargo aunque cada grupo tenga las propias, involucrarse con otras personas, así como llevar una convivencia armónica es muy importante.

Nuestro mundo está en constante cambio y esto ha traído ciertos problemas sociales que han afectado principalmente la convivencia escolar y las relaciones entre los actores involucrados. Es por ello que surge la necesidad de aportar nuevas observaciones a dicho tema, así también proponer acciones que ayuden a regular la convivencia y con ello favorecer los ambientes de aprendizaje.

### Importancia:

En lo profesional este tema es observable en la mayoría de las aulas, lo que hace a la investigación viable, así al mismo tiempo implica un reto, ya que el contenido es muy amplio e involucra muchos otros temas, sin embargo como docente creo que es indispensable tener conocimiento de cómo actuar ante los conflictos que se presentan dentro de la escuela, es decir saber que herramientas tenemos en nuestras manos y buscar siempre una solución que no agrave el conflicto o la situación. Es importante como docentes saber cómo dirigirlos con los estudiantes de manera que identifiquemos las acciones o actitudes que nos ayudan a generar un mejor ambiente de aprendizaje.

### *Preguntas de investigación / hipótesis*

¿De qué manera se identifica la convivencia escolar en el aula a través de la actuación docente en la Telesecundaria 159 de Molinos de San José?

A través de conductas, acciones, interacciones entre docente-alumno

Alumno-alumno podrá observarse como se lleva la convivencia

¿Qué impacto tiene el papel del docente ante las reacciones de los alumnos?

A través de las acciones, actitudes y conductas del docente, reaccionan

¿Cómo es posible mejorar la convivencia escolar a partir de las acciones del docente?

A través de desarrollar y fomentar habilidades sociales, valores y conciencia de la armonía.

Antecedentes:

Una de las situaciones que ha atraído mi atención a este problema son las faltas de respeto que se dan entre alumnos, desde apodos, malas palabras, insultos incluso hasta agresiones físicas; un ejemplo de ello son los sobre/nombres con los que se refieren a algunos alumnos, esto lo he escuchado en muchas ocasiones en el mismo grupo, en ocasiones lo toman como algo normal y no les molesta, pero cuando hacen referencia a alguna característica física, muestran su molestia con agresiones verbales que termina en discusiones.

Otra situación que desencadena un problema de convivencia en los alumnos, es el llegar a un acuerdo, pues como no comparten la misma idea, tienden a gritarse tensando el ambiente y llegando de igual manera a riñas entre ellos.

Estas actitudes no solo se muestran entre los jóvenes, también son manifestadas a los docentes, pues al tratar de llegar a una solución del o los conflictos, se genera un sentimiento negativo con la persona que representa la autoridad, pues generalmente toman una actitud negativa.

Sin embargo las intervenciones del docente son muy importantes, ya que en algunas ocasiones nuestras acciones determinan el tipo de convivencia y el ambiente que se desarrolla dentro de aula incluso en la escuela. Pues el encargado de motivar la convivencia es el maestro con sus propias acciones, ya que muchas veces nuestras estrategias crean un ambiente de indisciplina entre los alumnos.

### *Objetivo*

Identificar y describir las conductas tanto de alumnos y docentes dentro de la convivencia escolar.

Establecer las posibles causas de los principales conflictos que afectan a la convivencia escolar

Proponer acciones que ayuden al tratamiento de conflictos dentro y fuera del aula para los distintos actores de la comunidad escolar.

### *Propósito*

Esta investigación ampliará mi conocimiento en el tema de la convivencia escolar, es decir desde saber que implica, las acciones que se pueden implementar para favorecerla, como abordarla desde la perspectiva de alumnos, docentes y padres de familia.

### *Enfoque teórico:*

El tema de la convivencia constituye una actividad que se practica en la mayoría de los lugares donde tenemos alguna relación interpersonal con otra persona, sí bien es cierto la escuela alberga una gran diversidad de ideologías y comportamientos de cada uno de nuestro alumnos, esto representa un problema cuando ciertos a ciertos actores les cuesta hacer relaciones con sus compañeros o en algunos casos dichas relaciones no son armónicas para desarrollar un ambiente de aprendizaje apto para que cada uno de los estudiantes pueda desarrollarse de una manera plena.

En la Ley de Convivencia Libre de Violencia en el entorno escolar; el cual da la definición de una convivencia pacífica como un “conjunto de relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento de la dignidad de la persona en valores y reglas de trato social entre los integrantes de la comunidad educativa que generan un ambiente escolar adecuado para el proceso enseñanza-aprendizaje” (SEP, 2013).

El significado de conflicto es la acción intencionadamente dañina puede ser tanto física como verbal ejercida entre miembros de la comunidad educativa como, alumnos, profesores y padres y que se pueden producir dentro de las instalaciones escolares o en

otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares.

La violencia escolar no es una de las palabras clave, sin embargo interviene con el tema, el cual se define como el uso intencional en el entorno escolar de la fuerza física o emocional, ya sea en grado de amenaza o efectivo en contra cualquier integrante de la Comunidad Educativa que cause o tenga como finalidad causar lesiones, daños emocionales, trastornos del desarrollo o privaciones, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce.

Así también los valores es un concepto que se relaciona con el principal y además que se estará trabajando mediante dichos valores, estos significan las normas de conducta y actitudes según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto. Todos los padres deseamos que nuestros hijos se comporten de forma educada, pero sin que se conviertan en niños temerosos o conformistas, ni transformándonos nosotros en padres exigentes y quisquillosos. Hay algunos valores fundamentales que todas las personas debemos asumir para poder convivir unos con otros y que son importantes tener siempre presentes y cumplir sin perjudicar a nadie.

Como referentes teóricos Paco Cascon Soriano en “Educar en y para el conflicto” (Soriano, 2000). Nos muestra las diferentes perspectivas de ver el conflicto, como analizarlo y de esta manera encontrar soluciones. Presenta un estudio valioso acerca de las 5 actitudes que se presentan ante el conflicto. Se consideran además algunas acciones de cómo prevenir dichas situaciones de manera positiva.

La autora Ma. Del Rosario Cerrillo Martin, en su artículo “Enseñar a convivir, es una tarea del tutor”, menciona que “Las habilidades desempeñan un papel crucial en la disminución de los conflictos y de la disrupción en el aula. Ayudan a conseguir un clima de aula que sea propicio al aprendizaje” (Martin, 2002 ). Si bien es cierto que dichas habilidades sociales se traen de casa, pero en la escuela es donde se refuerzan y aprenden a convivir aun y no compartan pensamientos o ideologías, así que si se potencializan habrá como resultado un ambiente favorable para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más provechoso posible.

Ella propone que “Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pretenden enseñar y optimizar aquellas habilidades que permitan a los estudiantes interactuar de manera adecuada con otras personas y con el ambiente”. Dicha propuesta me parece sumamente interesante ya que es importante arreglar el problema o el conflicto desde el comienzo y no hasta que se presenta (Martin, 2002 ).

En el artículo “conflictividad escolar y fomento de la convivencia” el autor Valentín Martínez (Martínez, 2005) hace mención en su revista a una perspectiva diferente, ya que en este enuncia el papel del docente y las experiencias que se construyen, si quiere ir más allá de proyectos, y programas, pues debe contemplar aspectos que tengan que ver con lo cognitivo, lo emocional, ético y social.

La autora Cecilia Banz (2004) contrasta los conceptos de convivencia tradicional y convivencia en la actualidad, describe los factores que intervienen en ella, así como los conceptos que al pasar el tiempo fueron modificándose, como disciplina, conducta y convivencia; pues antes tal vez no se le daba la importancia que ejerce ahora, ya que se concebía como solo en ciertos lugares, a diferencia del sentido que se retoma hoy en día, pues es más que eso, se da en todos los actores educativos, es tan variable y tan diversa de acuerdo a las características de lugar y de los miembros que la componen

Los dilemas morales

Por su lado en la Enrique Barra Almagiá retoma al autor Kohlberg en su libro la educación moral menciona que “Los dilemas morales” (Almagiá, 1987) son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él.

El trabajar con dilemas morales implica el autoconocimiento de lo que puede llegar a hacer la persona y evaluarse, que tan bien o mal resultaría su decisión, me parece que es importante trabajar este tipo de situaciones con los jóvenes, porque de esta manera, pueden darse cuenta de los valores implicados y los trayectos que como personas pueden seguir, así también evalúan las consecuencias que trae consigo cada decisión que tomen.

*Metodología*

Este trabajo lo basaré en el tipo de investigación cualitativo, de acuerdo al autor Xavier Vargas Beal en su libro "¿Cómo hacer investigación cualitativa?" (Beal, 2007) Dicha investigación requiere de la interacción del observador con el contexto y las situaciones que rodean al problema siendo esta una investigación de se pondrá en práctica para observar como resulta y con esto modificarla hasta llegar a una que sea la más adecuada.

La metodología cualitativa se interesa por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la "realidad" tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha "realidad social" es construida".

### *Método*

Paradigma epistemológico hermenéutico-interpretativo.

Aquí se asume una postura epistemológica hermenéutica, el interés por saber es la comprensión para poder compartir y con-vivir, y de ahí que se necesite construir sentido (que se sustenta epistemológicamente en la "Hermenéutica"). Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. (Beal, 2007)

### Método etnográfico

Este método es aquel a través del cual se puede recuperar uno o muchos aspectos de la realidad cultural de una comunidad en tanto cultura más o menos completa y cerrada. Se trata de poder dar cuenta de los rasgos más significativos de una cultura respecto de algún objeto de estudio.

Este es el método por excelencia de la antropología cultural ya que permite ingresar de manera natural a una comunidad y observarla por dentro para dar cuenta del modo como esa cultura opera en su propia realidad social. Es decir, cuáles son sus usos y costumbres y qué tipo de cosmovisión los sustenta. (Beal, 2007)



A partir de estos conocimientos es necesario conocer las prácticas educativas y analizar su comportamiento, cómo interactúan, las relaciones que tienen, costumbres, valores, lenguaje entre ellos, entre otros. Es importante adentrarse en cómo es su desenvolvimiento, para poder saber las posibles causas del problema.

### Conclusiones

Con esta investigación se pretende describir e interpretar las vivencias de la Telesecundaria 752 en cuanto a la convivencia de los principales actores escolares, con ello poder realizar una propuesta de mejora donde se mejore desde la prevención de conflictos, su tratamiento, así como poder mejorar la tarea diaria fomentando una convivencia armónica para poder desarrollar un ambiente propicio para que los alumnos aprendan.

Dicha investigación se encuentra en proceso o construcción de la cual se espera obtener conocer las problemáticas alrededor de la convivencia para poder aportar al proceso de aprendizaje de los alumnos y con ella adecuar estrategias que permitan darle solución de acuerdo a su contexto, poder mejorar en mi práctica docente a fin de ofrecer una mejor educación a los alumnos, lograr una propuesta de mejora, no solamente en los procesos de convivencia de los alumnos, si no en la propia practica, analizarlas los hábitos, el ambiente que se genera, las costumbres, las reacciones y las interacciones, gestionar apoyo con las diferentes dependencias que puedan aportar información relevante al tema

### Referencias

- BANZ, Cecilia (2008) "Convivencia Escolar", Documento Valores UC
- CASCON, Soriano Paco "Educar en y para el conflicto", Cátedra UNESCO sobre la paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación.
- CERRILLO, Martin Ma. Del Rosario "Enseñar a convivir, una tarea del tutor" (2002) "Enseñar a convivir, una tarea del tutor", Departamento y Teoría de la Educación UAM.
- MARTINEZ, Valentin (2005) "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia" SEP,"Ley de Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar", 2013
- VARGAS, Beal Xavier (2007) "¿Cómo hacer investigación cualitativa?", ed. ETXETA, SC, México



## ORALIDAD Y ENTREVISTA, UNA FORMA DE MIRAR Y CONSTRUIR CONOCIMIENTO

José Lino Martínez Martínez  
Benemérita y Centenaria Es-  
cuela Normal Oficial de Gua-  
najuato

### Introducción

Acercarse al objeto de estudio en la investigación requiere una postura epistemológica como una forma de mirarlo y de acercarse a él, una forma que se descubre en el entramado de relaciones. Un camino posible pasa por la oralidad, el espacio de la palabra que se hace presente en la entrevista, como forma de acceso al mundo significativo y de contenidos culturales de una persona.

Se considera la epistemología como enfoque, postura de acercamiento y de mirada y aproximación a un objeto de estudio en el espacio de lo humano, de lo social y de lo educativo. Se contempla la entrevista como una forma privilegiada de acceso a las personas, a la manifestación de sí mismas a través de la oralidad.

La entrevista puede llegar a convertirse en un espacio de profundización personal, con un efecto revelador de interioridades y constructor de relaciones y ordenamientos sociales de cultura.

Se intenta una aproximación hermenéutica a través de la investigación y la epistemología, que va de la entrevista a la oralidad y a la escritura, pero que quiere desembocar en el sujeto y en la cultura.

La entrevista, más allá de la técnica

Todos los manuales de investigación social incluyen la entrevista como un recurso en la búsqueda de información, “una conversación que tiene una estructura y un propósito. [...] busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez, 2014, p.109).

Para Valles (2007), la entrevista es *un proceso de comunicación interpersonal, inscrito en un contexto social y cultural más amplio* (p.190). Lo esencial de la entrevista se identifica con el carácter interpersonal y contextual de la conversación.

La entrevista constituye una forma de aproximación y acercamiento al sujeto real e histórico, un encuentro personal en el que interactúan dos historias, dos vidas, dos culturas.

El sentido de la entrevista es hacer patente la oralidad del hablante. Su verdadero constitutivo es interno y subjetivo, son los significados que ha construido el sujeto en su contexto social y cultural.

¿Qué es la oralidad? Un concepto que cobra fuerza en los estudios sociales, particularmente en la etnología. Se refiere tanto a la expresión y manifestación de sujetos cuando hacen uso de la lengua oral, como al mundo de contenidos y significados que dicha forma de expresión conlleva. El contraste con la escritura la torna relevante y la hace visible para su reconocimiento y estudio.

Cassigoli (2014) identifica la oralidad, en el campo de la etnología: “La sociedad primitiva presupone la existencia de una palabra que circula sin saber a qué leyes silenciosas obedece [...]”. La oralidad es palabra pura, “verbo”, expresión que preexiste a la escritura, a través de la cual el hombre revela su interioridad y su mundo, sus significados; “[...] es una propiedad constitutiva del espíritu humano”; pero también es una construcción colectiva a través de los actos de habla y una producción social y cultural compartida de “repertorios colectivos reconocibles en el lenguaje. He aquí la esencia de la oralidad”. Toda cultura, en su construcción y desarrollo pasa en alguna etapa por ser oralidad.

La oralidad puede entenderse como conocimiento esencial no teorizado, viviente en la cotidianidad de la conversación, conocimiento “que no se conoce a sí mismo”. Reale (2001), en un trabajo sobre Platón, plantea que toda la cultura originaria de la Grecia antigua en la era de Homero fue una cultura de oralidad, y que la obra escrita de Platón representa “toda una transformación cultural que cambió la historia de occidente” (p.31). La cultura vivía en la memoria y en el lenguaje hablado de Atenas y de toda Grecia, como seguramente habrá sucedido en muchos pueblos cuando accedieron a la escritura.

Dejar atrás la oralidad significaba pasar “a modos de pensar y de expresarse completamente distintos de los del pasado, a una relación diferente con los hombres y las cosas” (31). La oralidad es búsqueda, es construcción, es espontaneidad, es vibrar de vida que se hace palabra. La escritura petrifica el pensamiento, fija conceptos, define.

Esa oralidad sigue viviendo en la conversación, en la entrevista, busca ser compartida entre personas, es la vida que se manifiesta y se hace verbo. La oralidad, al nombrar las cosas, las ordena y las objetiviza.

### Pensar y proyectar la entrevista

Una entrevista presupone un supuesto epistemológico que establece las relaciones entre objeto de estudio, conocimiento buscado, sujetos participantes, acción y contexto. Se trata de una construcción que requiere comprender qué y por qué se quiere saber, qué y por qué preguntar.

Una posición epistemológica en la investigación exige plena consciencia del proceder ante el objeto y una “vigilancia epistemológica”, actitud indispensable que se convierte en principio práctico de toda investigación. Esta vigilancia significa que el investigador sea capaz de “supervisar su propio trabajo científico” (Bourdieu, 1988, p.14).

Toda investigación implica una visión y posicionamiento epistemológico que se sustenta en tres elementos activos y dinámicos en su participación: una teoría que se construye a partir de precategorias y categorías; una metodología y el dato empírico que acerca la realidad. Las categorías teóricas se relacionan con la metodología a través de una postura hermenéutica de aproximación y comprensión. La teoría y la metodología se alimentan en el dato empírico a través de categorías empíricas y analíticas que permiten establecer referencias múltiples en la construcción de conocimiento.

La construcción de un método y el diseño y definición de una entrevista requiere una actitud inicial de duda y de búsqueda; la realidad no se presenta como algo ya dado, construido y naturalizado, sino como algo que se construye en una lógica de ordenamiento de significados. Tampoco se trata sólo de buscar la diferencia, sino de encontrar cómo se construye esa diferencia y cuál es su lógica, de comprender los ordenamientos culturales de los sujetos y de sus contextos sociales e históricos.

Esta actitud inicial tiene una dimensión y un carácter epistemológico; implica dilucidar si se trata de realizar un simple cuestionamiento, un estudio o una verdadera investigación (Ardoino, 1988).

Una postura de investigación exige manejar la difícil relación entre “implicación”, lo que no puede separarse o aislarse, el yo mismo del entrevistador y del entrevistado; y “distanciación” (Ardoino, 1988), para contemplar el objeto; implica deponer juicios y ver lo que hay del propio ordenamiento para evitar transferencias y asociaciones mecánicas que alejan de la comprensión.

El proceder metodológico de esta visión epistemológica equivale a un esfuerzo de control y una ascesis rigurosa que no privilegia referencias específicas y que adopta un enfoque multidisciplinario, plurirreferencial.

Desde el enfoque epistemológico (Ardoino) para las ciencias del hombre y de la sociedad, se trabaja básicamente con lenguajes, “testimonios que se pueden corroborar” más que someter a prueba. Se trabaja con “sujetos-objetos de conocimiento que no pueden prácticamente construirse, desarmarse, volverse a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades más específicas” (p. 14). Ante la opacidad natural de dicho objeto, se busca esclarecer, más que explicar.

Se puede determinar, entonces, el enfoque epistemológico como constitutivo de la investigación. La metodología de la investigación y de la entrevista implica dudar, “el motor de la investigación es la duda” (Camarena, 2016, notas), comprender, estructurar, pero también argumentar y explicar lo estructurado.

No se trata sólo de definir qué información se quiere obtener; sino de conocer quién va a estar presente como sujeto viviente en un contexto. Un primer examen exige el propio reconocimiento y ubicación frente al objeto que se pretende encontrar y estudiar. ¿quién soy yo? ¿cuál es mi historia? ¿cómo surge el objeto que busco? ¿qué significado cobra en mi ser personal e histórico? Como si mi historia se proyectara en el objeto y éste, a su vez, se insertara en ella resignificándose reciprocamente. ¿de qué manera mi historia personal ha contribuido a construir el objeto de estudio?

El entrevistador busca entender los ordenamientos presentes y lo que hay detrás, lo que está debajo del entramado visible, la acción oculta que le da sentido, que permite construir las redes de significados. Si el sujeto habla libremente, surge lo personal, las intenciones, el sentimiento respecto a lo que hace y lo que piensa, andamiajes sobre los que una persona construye el sentido de su vida.

Camarena (2016, notas) propone tres elementos para el diseño de un guión: un saber implicado (lo que se dice), formado por teorizaciones, interpretaciones o reconstrucciones de la realidad; unas normas (sobre lo que se dice) y que adoptan diferentes formas; y una subjetivación (cómo se apropia y se vive lo que se dice). En la persona del sujeto y en su discurso están presentes los tres elementos. Se trata de llegar a la construcción de lo que se dice. Hay que pensar las preguntas en términos de procesos y no de hechos establecidos, de génesis y de lógicas de construcción que apelan al pasado para entender el presente y lo que se proyecta.

La pregunta busca la subjetivación, lo que el sujeto hace, lo que dice de él, a través de la objetivación que se traduce en expresión, en oralidad.

Aplicando la vigilancia epistemológica (Bourdieu), la construcción de una entrevista ha de tener en cuenta el objeto de estudio, como punto de partida, una síntesis conceptual que oriente la construcción por medio de preconceptos provisionales y las preguntas que conforman el guión, justificando cada una de ellas.

Revelación del otro a través de la oralidad

El sentido de la investigación social y de la entrevista es el encuentro del otro, de su persona y de su mundo a través de la oralidad de la conversación, que se revela en el estudio hermenéutico, analítico e interpretativo.

A través de la lectura y la relectura del texto se busca al sujeto y los significados que construye. El yo surge y se construye en la experiencia (Foucault, 2007) de la que da cuenta su oralidad. Así, la experiencia que define al sujeto, se construye en la subjetividad, en el contexto de una cultura.

Foucault (2007, p.8) señala tres elementos que acercan al sujeto: saber (prácticas discursivas que lo articulan), poder (manifestaciones) y relaciones consigo mismo (por las

que se reconoce como tal). Este planteamiento puede ayudar al investigador en su búsqueda del sujeto, a través de la lectura y de la relectura posterior.

El investigador debe encontrar la forma como el sujeto entrevistado da cuenta de su proceso de construcción identitaria, porque es a través de “las artes de la existencia”, y a través de las “prácticas sensatas y voluntarias, por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos” (p. 14). El sujeto que se manifiesta en la entrevista está revelando esa forma de autoconstrucción y autoidentificación, que el investigador ha de develar desde la oralidad expresada, a través de la cadena de significación y de objetivaciones.

En el discurso de una entrevista el sujeto se expresa, se pregunta y se ordena, se subjetiviza, reflexiona y resignifica dando sentido a su experiencia. Tarea del investigador es identificar y deconstruir los ordenamientos simbólicos y culturales a través de los cuales se ha construido el sujeto, en un continuo de resignificación en las objetivaciones construidas.

La vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2012) supone una inmediatez de la experiencia, permite cierta objetividad y una validez para establecerse como realidad. La experiencia de la vida cotidiana se estructura en el espacio y en el tiempo, como otros tantos principios de ordenamiento, y es compartida por los miembros de una comunidad. El lenguaje es el vehículo idóneo para acceder a la cotidianidad y hace presente al sujeto, su contexto social y su mundo. Tarea del investigador es desentrañarlo y explicitarlo.

No es fácil esta lectura; aunque el conocimiento de la vida cotidiana es compartido y es común. “La distribución social del conocimiento de ciertos elementos que constituyen la realidad cotidiana puede llegar a ser sumamente compleja y hasta confusa para el que mira desde fuera” (p.34). Advertencia que debe considerar el investigador en su proceso de construcción del conocimiento y que le obliga a ejercer la reflexión cuidadosa, la ascesis (Ardoino) del trabajo investigativo y la vigilancia epistemológica (Bourdieu).

Un punto de coincidencia entre la entrevista y la etnografía (Malinowsky, 1986) es que “el ideal primordial y básico del trabajo etnográfico de campo es dar un esquema claro y coherente de la estructura social y destacar, de entre el cúmulo de hechos irrelevantes,



las leyes y normas que todo fenómeno cultural conlleva” (p.34). Aquí se han llamado estructuras y ordenamientos culturales los construidos por las personas y compartidos en los contextos sociales e históricos de los entrevistados.

Geertz (2006), por su parte, propone la trascendencia de una “descripción densa” en la investigación; de ella surge la cultura. “Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica [...] pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas” (p.34). La cultura entonces, es creación simbólica, es ordenamiento mental compartido.

Un buen ejemplo de ejercicio interpretativo es el autorretrato de Rigoberta Menchú en una entrevista realizada por Burgos D. (1985) *Vida en el altiplano. Cumple 10 años: Ceremonia*. Vida adulta e identidad. En este contexto cultural, el trabajo forma parte esencial de la vida y se accede a ella a los diez años, al menos en el caso de las mujeres como Rigoberta. “A los diez años recibí la misma atención que recibe toda la gente” (p. 70). Más que una celebración, parece tratarse de un ceremonial de iniciación: “Mis papás me llamaron y me explicaron un poco lo que es la vida de un adulto” (p.70). No parece tratarse tanto de una información, cuanto de una insistencia y un énfasis para destacar lo esencial e importante. No hacían mucha falta las informaciones ni las explicaciones cuando la vida había sido compartida entre niños y adultos. “Pero para mí no había tanta necesidad de explicación ya que es la misma que yo había visto y había vivido con mi mamá” (p.71). Esa vida se puede resumir en: trabajo, sufrimiento, libertad, responsabilidad; no habría cambios, sólo fortalecimiento del compromiso y de la identidad asumida. “Que mi vida no iba a cambiar, iba a seguir igual, de trabajo, de sufrimiento” (p.71). La vida y el trabajo ya habían sido conocidos plenamente por Rigoberta y estaba dispuesta a seguirla enfrentando.

El compromiso y la responsabilidad con la comunidad constituyeron también su identidad. “[...]Así fue como me comprometí a servir a la comunidad [...] empecé a ser catequista y desde esa edad empecé a trabajar con los niños...” (p.72). La ceremonia de los 10 años y su ingreso en el mundo adulto significaron para Rigoberta una especie de identidad personal y profesional al formular una elección, una opción y una decisión.

El contexto de su mundo es la naturaleza, no se lucha por dominarla, se vive con ella y se vive de ella a través del trabajo. La vida, presente en todo momento como milagro y vivencia que ocurre, se descubre y se comparte todos los días; nunca se menciona a la muerte, los antepasados están presentes y vivos en las tradiciones.

El hombre es categoría central, es el protagonista de todo. Con él se hace presente el sentido, todo tiene un sentido porque nada ocurre accidental ni rutinaria o mecánicamente. El hombre es comunidad, no hay dominaciones ni subordinaciones; y la comunidad es búsqueda del bien común, del bien compartido y del bien para el otro, es servicio.

Intentando cerrar

La base epistemológica es fundamental en la investigación. Se ha intentado la entrevista que lleva a la oralidad y que se registra y se recupera con la escritura para luego ser estudiada, analizada e interpretada hasta develar su secreto, el secreto de la persona y de los ordenamientos de cultura. Se puede seguir intentando; pero sólo a la luz de la epistemología se llega a la construcción del conocimiento.

#### Bibliografía

Álvarez-G, J. L. (2014) *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, Paidós.

Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y de la sociedad*. México, (mimeo, s. n.).

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (1988) *El oficio de sociólogo*. México, siglo XXI.

Burgos-D., E. (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. México. Siglo XXI.

Cassigoli, R. (2014) "Reminiscencias de Michel de Certeau. Oralidad y escritura: las fuentes femeninas", en: *Fractal, Revista iberoamericana de ensayo y literatura*. No. 72. Consultado en: <http://www.mxfractal.org/RevistaFractal72RossanaCassigoli.html>

- Foucault, M. (2007). El uso de los placeres. *Historia de la sexualidad 2*. México, siglo XXI.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Madrid, Planeta Agostini.
- Reale, G. (2001). *Platón. En búsqueda de la sabiduría secreta*. Barcelona, Herder.
- Valles M., M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Editorial Síntesis.

## NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO QUE VIVE CON VIH

Bania Yarabí Hernández Hernández e Ismael García Cedillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

### Introducción

En México, hay 1104 casos notificados de niños infectados con VIH hasta el 13 de noviembre de 2016 (CENSIDA, 2016). Mientras que, en el estado de San Luis Potosí, el número de casos reportados por Secretaría de Salud asciende a 30 menores (SSA, 2016).

El virus de la Inmundeficiencia Humana (VIH) constituye una condición médica que hasta hace algunos años era considerada mortal, y ahora es considerada crónica, pero que requiere de cuidados específicos y modificaciones en el estilo de vida. La transición de enfermedad mortal a crónica se ha logrado gracias al uso del tratamiento antirretroviral (TAR); sin embargo, el impacto de la enfermedad es permanente en la vida de los portadores y sus familias. Ante el panorama anterior surge la necesidad de atención integral para los usuarios del tratamiento (Usuga, 2012).

Los factores citados anteriormente propician en los niños con VIH el sentimiento de ser diferentes a sus pares, situación que se ve reflejada en el rendimiento escolar. Resulta relevante que la situación sea visible para tomar las medidas pertinentes y proporcionar los apoyos que estos niños requieren especialmente durante los años de la educación básica en el que las prácticas de los maestros pueden reducir la brecha entre sus aprendizajes actuales y sus aprendizajes potenciales.

### Marco teórico

El VIH es el virus de la inmunodeficiencia humana y es el causante del SIDA que es el síndrome de inmunodeficiencia adquirida. Marcar esta discrepancia resulta crucial para

entender que existe una diferencia entre estos dos conceptos lo que se transmite es el VIH y éste es el que ocasiona el SIDA.

Los tratamientos antirretrovirales de gran actividad (TARGA), han probado ser eficaces para el control de la progresión del VIH. Sin embargo, hay estudios que indican que los niños que viven con VIH, aun cuando reciben TAR presentan alteraciones en el sistema nervioso central (SNC) que con frecuencia se reflejan en un déficit cognitivo, de lenguaje, motor y del comportamiento (Castro et al.,2011., Colomé, 2015., Díaz-Barriga, 2014., Muñoz, 2012. & Usuga, 2012).

Los niños que viven con VIH y Sida, se sienten diferentes y tienen un alto riesgo de presentar problemas de comportamiento y fracaso escolar (Argumosa & Herran, 2001 en Grau 1998). Lo cual puede ocasionar que el niño o la niña aprendan a un ritmo significativamente distinto al de sus compañeros de grupo, por lo que se hablaría de Necesidades educativas especiales (NEE) que se definen como los apoyos que se deben proporcionar a los estudiantes para enriquecer sus aprendizajes. Y se asocian a:

- a) Características personales del alumno
- b) Condiciones familiares y sociales
- c) Condiciones áulicas (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Las NEE pueden estar asociadas a una enfermedad crónica en los niños; porque en los primeros años de vida pueden afectar los parámetros de crecimiento y desarrollo, al influir en la alimentación, el sueño y en las habilidades motoras y sensoriales. Igualmente, por las hospitalizaciones frecuentes, las ausencias escolares y la existencia de limitaciones físicas que pueden alterar la escolarización y socialización (Argumosa & Herran, 2001 en Grau 1998).

Pero aún con todas las exigencias puestas en los docentes, la enseñanza a los alumnos con NEE no es una actividad que realice solo el maestro regular, sino que el apoyo de los distintos actores, pues compañeros, maestros de apoyo, autoridades educativas y de las familias de sus alumnos, entre otros, son esenciales para conseguirlo. Además, el

maestro necesita ser capaz de identificar qué tipos de ayuda necesita, quiénes se la pueden proporcionar y cómo puede gestionarla (García & Romero, 2014).

Método:

Objetivos

*General:* Conocer cuáles son las NEE que presentan los niños con VIH, así como las condiciones familiares, de salud y escolares que influyen en su rendimiento escolar.

*Específicos*

Identificar si los niños que viven con VIH presentan Necesidades Educativas Especiales;

Conocer las condiciones familiares de los niños que influyen en su rendimiento escolar;

Conocer las condiciones de salud que influyen en el rendimiento escolar de los niños;

Identificar las condiciones escolares en las que se desenvuelven los niños.

*Tipo de estudio*

El estudio es de tipo mixto, descriptivo, correlacional, transversal y de campo. El enfoque es mixto porque recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos para responder al planteamiento. En esta investigación el enfoque cuantitativo se aplica al determinar resultados numéricos de la escala WISC-IV; mientras que el enfoque cualitativo se puede observar en la aplicación de entrevistas. Es descriptivo porque detalla las dimensiones de la problemática y los factores asociados a ella. Y buscó encontrar la relación entre la condición médica y el rendimiento escolar en un solo momento temporal mediante el contacto directo con los actores involucrados.

*Muestra*

La muestra estuvo conformada por 10 participantes con diagnóstico de VIH, en edad de 6 a 16 años; todos cursan la educación básica: primaria o secundaria y acuden a recibir atención médica a un hospital de segundo nivel. Además de 30 docentes de educación primaria.

*Muestreo*

Se realizó un muestreo intencional; la muestra se seleccionó de manera no probabilística, por conveniencia.

#### *Criterios de inclusión*

Tener diagnóstico de VIH+ o SIDA

Recibir atención médica en un Hospital de segundo nivel

Consentimiento informado con la firma de autorización del tutor.

Aceptación voluntaria del niño, para la participación en el estudio.

Aceptación voluntaria del docente.

#### *Instrumentos*

Los instrumentos utilizados fueron: entrevistas semiestructuradas a niños, cuidadores y médico tratante y la Escala Weschler de inteligencia para niños (WISC-IV). Y para los docentes GEPIA de autoreporte y de observación, cuestionario de Estrategias para fortalecer el aprendizaje y cuestionario de Conocimientos y percepciones de VIH.

Escala Weschler de inteligencia para niños IV (WISC-IV): Es un instrumento para evaluar la capacidad intelectual de los participantes, de aplicación individual. Esta escala puede utilizarse en niños, niñas y adolescentes comprendidos entre seis años cero meses y dieciséis años once meses. Está estandarizada en población mexicana, misma que se realizó en el año 2005; con 1,234 participantes de zonas urbanas y suburbanas de diversos estratos sociales, de escuelas públicas y privadas.

La escala se consideró apta para los fines y la población. Por lo complejo del acceso a la población y el tiempo disponible se eligieron ocho escalas para la evaluación: diseño con cubos, semejanzas, vocabulario, matrices, aritmética, claves, búsqueda de símbolos y retención de dígitos.

Entrevista semi-estructuradas: Se diseñó una entrevista semiestructurada con el fin de obtener los datos personales, familiares y de salud de las niñas y niños; además de la influencia del VIH sobre su vida. Para adquirir información específica de cada uno de los involucrados; en los cuidadores (escolaridad, ocupación, información sobre la condición

médica, hábitos alimenticios expectativas y tiempo dedicado al niño, disposición de recursos educativos, información familiar, recursos económicos); en el personal médico (efectos secundarios de los medicamentos, frecuencia de citas médicas e información sobre la condición médica); en niños (características personales, acceso a material educativo dentro y fuera de la escuela, relación con sus compañeros, conocimiento del diagnóstico y hábitos de estudio).

### *Procedimiento*

Se solicitó el acceso a los cuidadores primarios de los niños que acudan a consulta médica al hospital para la presentación del proyecto. Previo a la aplicación de los instrumentos, se hizo una breve presentación oral explicando los procedimientos a realizarse y se leía y detallaba el consentimiento informado para obtener la firma de conformidad. El investigador conservaba una copia y entregó al tutor una copia del documento.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de las entrevistas semi estructuradas a cuidadores primarios, niños y médico infectólogo, con registro escrito de las respuestas.

Seguido de la aplicación de las diez subpruebas seleccionadas de la escala Weschler, para valorar las funciones cognitivas de las niñas y niños. Finalmente, se realizó la revisión de expedientes en los que se exploró los resultados de los estudios de laboratorio que incluyen el conteo de CD4 y la carga viral por ml. De sangre.

Para la aplicación de los cuestionarios a los docentes se hizo una breve presentación del objetivo de la aplicación, así como la explicación para el llenado de los cuestionarios y la autorización para la realización de la observación de su aula.

### *Resultados*

En relación con los objetivos planteados se presentan los resultados obtenidos:

Identificar si los niños que viven con VIH presentan Necesidades Educativas Especiales;

Un indicador que en un principio se tomó en cuenta es la calificación que tiene el participante en la escuela y se va a corroborar o no con los indicadores restantes. Tomando como base el promedio de calificación escolar, 4 de los 10 niños presentan dificultades



escolares; siendo la calificación mínima registrada de 6.0 y la máxima 9.0 puntos. Mientras que las puntuaciones escalares WISC-IV, tienen una media de diez puntos y una desviación estándar (DE) de tres. En la ejecución de las subpruebas, se registraron una y dos desviaciones estándar por debajo de la media; y solo en uno de los casos se obtuvo una puntuación de 1.75 DE por encima de la media.

Conocer las condiciones familiares de los niños que influyen en su rendimiento escolar;

Una de las características de los niños que viven con VIH es que provienen de familias en su mayoría sustitutas, es decir de los diez participantes seis viven una familia sustituta, tres en una familia nuclear y uno vive en una casa cuna.

<i>Sujeto</i>	<i>Tipo familia</i>	<i>Cuidador primario</i>	<i>Escolaridad del cuidador</i>	<i>Ocupación cuidador</i>	<i>Libros en casa</i>
1	Sustitutiva	Abuela	Ninguna	Ama de casa	No
2	Casa hogar	Maestra	Técnica	Gobierno	Si
3	Sustitutiva	Abuela	Ninguna	Ama de casa	Si
4	Sustitutiva	Tía	Primaria	Ama de casa	No
5	Sustitutiva	Abuela	Ninguna	Ama de casa	No
6	Nuclear	Madre	Primaria	Ama de casa	Si
7	Nuclear	Madre	Secundaria	Empleada domestica	No
8	Sustitutiva	Tía abuela	Carreta técnica	Ama de casa	No
9	Sustitutiva	Tía	Preparatoria	Ama de casa	Si
10	Nuclear	Madre	Secundaria	Empleada	Si

La procedencia de los y las niñas participantes es de todo el Estado de San Luis Potosí; 2 residen en la ciudad capital mientras que 7 habitan en el interior de estado. Todos son

derechohabientes del seguro popular. Para el traslado a sus citas médicas reciben apoyo del ayuntamiento municipal y de una asociación civil.

Conocer las condiciones de salud que influyen en el rendimiento escolar de los niños;

Todos los participantes adquirieron el VIH de forma vertical, es decir a través de su madre.

<i>Condiciones de Salud</i>				
<i>Sujeto</i>	<i>Edad en que se diagnosticó</i>	<i>Enfermedades recurrentes</i>	<i>Número de medicamentos</i>	<i>Número de citas médicas por bimestre</i>
1	3	Ninguna	3	1
2	1.7	Ninguna	3	1
3	5	Ninguna	3	1
4	3	Ninguna	3	1
5	7	Ninguna	3	1
6	1	Enfermedades respiratorias	3	1
7	2.5	Alergias	3	1
8	2	Ninguna	3	1
9	6	Ninguna	3	1
10	5	Ninguna	3	1

Identificar las condiciones escolares en las que se desenvuelven los niños.

*Condiciones escolares*

<i>Sujeto</i>	<i>Repetición de año</i>	<i>Quejas por conducta</i>	<i>Relación con compañeros</i>	<i>Conocen diagnóstico escuela</i>
1	No	No	Muy buena	Si
2	No	No	Muy buena	No
3	No	No	Muy buena	Si
4	No	Si	Mala	No
5	No	No	Muy buena	No
6	Si	No	Regular	No
7	No	Si	Mala	No
8	No	Si	Regular	No
9	No	Si (expulsada)	Mala	Si
10	No	No	buena	No

Se encontró que los docentes no tienen los conocimientos suficientes para recibir en su grupo a alumnos con enfermedades crónicas, particularmente a niños que viven con VIH. En los niños que viven con VIH es frecuente encontrar condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y pobreza, padres o cuidadores con baja escolaridad y con periodos de trabajo inestables (Nifuri, & Polanco, 2007). Sin embargo, estos elementos no son los únicos, sino que se agrega la discriminación que trae consigo el vivir con VIH, el estigma que acompaña a los portadores los obliga muchas veces a ocultar el diagnóstico a los niños, como mecanismo de protección. Todo lo anterior significa para el niño inestabilidad emocional y familiar. Por otro lado, se ha observado desde el punto de vista psicológico que los niños presentan síntomas ansiosos y depresivos, problemas en su autoestima y

temor por la muerte (Pavía-Ruíz y cols. 2003); además deben enfrentar la pérdida parental, por lo cual los niños quedan bajo la responsabilidad de tutores que generalmente son familiares cercanos (Havens & Mellins, 2008).

Además, los docentes no trabajan de manera colaborativa con el maestro de apoyo, de acuerdo a las entrevistas realizadas, la falta de conocimiento y las creencias erróneas respecto del trabajo colaborativo obstaculiza que los docentes puedan enriquecer sus prácticas con el trabajo en equipo.

Se identificó también que algunos docentes desconocen cómo pueden ayudar a los niños con enfermedades crónicas en sus procesos de aprendizaje. El desconocimiento de estrategias efectivas para el trabajo que beneficie a todos los estudiantes propicia que los maestros justifiquen sus prácticas bajo el argumento de que los padres no apoyan lo suficiente; que le corresponde al maestro de apoyo el trabajo con estos niños y desestiman el poder que ellos mismos puede tener respecto al logro de todos sus alumnos.

### *Conclusiones*

En conclusión, se encontró que los niños que viven con VIH si presentan necesidades educativas; sin embargo, no es la condición de salud la variable única causante, sino una combinación con las condiciones en que viven los niños, en las que se conjunta una serie de factores que los vuelve más vulnerables a presentarlas, como la pobreza; la ausencia de sus padres; la carencia de muestras afectivas; el ausentismo escolar, la baja escolaridad de los cuidadores y la baja expectativa que tienen sobre ellos. Además del desconocimiento de los docentes y el temor en la atención de estos alumnos.

### *Referencias*

Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y SIDA. (2016). Registro nacional de casos de VIH/SIDA en México. Disponible en: [http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/epidemiologia/RN\\_CIERRE\\_2016.pdf](http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/epidemiologia/RN_CIERRE_2016.pdf)

Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el SIDA. (2016). Vigilancia Epidemiológica de casos de VIH/SIDA en México. Registro Nacional de Casos de SIDA. Actualización al cierre de 2016.

- Colomé, R. (2015). Perfil neuropsicológico a los 6-8 años de niños sanos hijos de madres con infección por el VIH o por el VHC. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Conca & García (2011) Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia 22(1). Recuperado de: <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SO-PNIA%2020111.pdf#page=634>
- Díaz-Barriga, A. (2014 ). Características neuropsicológicas de una población pediátrica con VIH. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. 14(3), pp. 1-17.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: Fondo Mixto México-España.
- Grau, C. (1998). *De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: España. Editorial promolibro.
- Muñoz, J. (2012). Estudio del funcionamiento neurocognitivo en la infección por VIH en la era de las terapias antirretrovirales combinadas. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/98409/jamm1de1.pdf?sequence=1>
- Usuga, X. (2012). Efectos adversos del tratamiento antirretroviral en niños infectados por el virus de la inmunodeficiencia humana. Infecto. 16(2), pp. 122-127.
- Wechsler, D. (2007). WISC-IV. Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV. Manual Técnico

## MODOS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN POSGRADOS DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN PUEBLA

Martha Leticia Gaeta González y  
Salvador Ceja Oseguera

Universidad Popular Autónoma del  
Estado de Puebla (UPAEP)

### Introducción

La investigación educativa se considera como una actividad sustantiva en las instituciones de educación superior, ya que permite abordar problemáticas socio-educativas concretas, con el fin de producir nuevo conocimiento y realizar acciones que contribuyan a transformar la realidad estudiada, partiendo del supuesto de que la investigación educativa es “un proceso y una actividad de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos en el campo de la educación” (Vergara, 2014, p. 50). De lo anterior se desprende la importancia de recuperar las características de la investigación educativa y las políticas y condiciones institucionales para su desarrollo dentro y fuera de la IES.

### Marco de referencia

En 1994, Gibbons llamó la atención acerca de una nueva forma de producción del conocimiento, a la que llamó sencillamente “modo 2”, en contraposición a la forma tradicional que llamó “modo 1”. Para este autor el término “modo” no sólo hace referencia a qué conocimiento se produce, sino también a “el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce” (Gibbons et al., 1994, p.7).

El señalamiento realizado por Gibbons desencadenó nuevas reflexiones y dio pie a que se empezara a hablar del “modo 3” de producción del conocimiento (Acosta y Carreño, 2013). Ninguno de los tres paradigmas se emplea de manera “pura” o exclusiva en las IES, y cada uno a su vez ha ayudado a la generación de conocimiento.

Cabe recordar que el “modo1” surge de la mano de la modernidad, y se caracteriza principalmente por ser disciplinar; el contexto lo conforman comunidades académicas específicas; es homogéneo; organizativamente es jerárquico; el control de calidad se da entre iguales.

El “modo 2” se inicia a principios del siglo XX. Se caracteriza por ser transdisciplinar; “se lleva a cabo en un contexto de aplicación” (p.14); es heterogéneo; organizativamente es heterárquico y transitorio; el control de calidad incorpora los intereses sociales, económicos y políticos; es más socialmente responsable y reflexivo que el “Modo 1”.

Quienes hablan de un “modo 3” (Acosta y Carreño, 2013; Jiménez, Ramírez y Morales-Arroyo, 2008) lo hacen en el sentido más de lo que debería de ser y no como un paradigma que ya se encuentre en proceso de consolidación, es decir, más como una propuesta alternativa para enfrentar la producción de conocimiento. En esta propuesta se plantea la necesidad de una mayor democratización en el acceso al conocimiento y se solicita que además de la universidad, la empresa y el Estado, se debe incluir como factores a la sociedad e inclusive al medio ambiente (Tabla 1).

Tabla 1. Características generales de los Modos 1, 2 y 3 de producción del conocimiento

Modo 1. Modelo lineal	Modo 2. Modelo no lineal	Modo 3.
Desde la academia. Disciplinar. Homogeneo. Jerárquica. Control de calidad entre iguales.	Desde el contexto de aplicación. Transdisciplinar. Heterogéneo. Heterárquica. Diversos actores del control de calidad. Responsable socialmente y reflexivo.	Desde el contexto de aplicación. Transdisciplinar. No necesariamente heterogéneo. Heterárquica. Diversos actores del control de calidad. Responsable socialmente y reflexivo. Iniciativa de abajo hacia arriba.

Fuente: Adaptado de Gibbons et al. (1994); Jiménez et al. (2008).

### Propósito del estudio

El presente trabajo tiene como propósito principal el formular un diagnóstico sobre la investigación educativa generada en los posgrados de una universidad privada en el Estado de Puebla, durante el período comprendido entre los años 2011 y 2015.

De manera específica se busca:

Analizar la información relacionada con las condiciones institucionales para la realización de investigación educativa en la IES estudiada: su política, normativa, contexto, enfoque, estructura, financiación, relevancia social y control de calidad.

Examinar la forma en que se gestiona y se difunde el conocimiento en la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación de la IES.

#### Método

Se plantea un abordaje metodológico mixto, cuantitativo en una primera fase y cualitativo en la segunda. Los posgrados analizados son la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación. La recuperación de la información que se reporta en este trabajo, forma parte de la primera fase del diagnóstico, en el que se realiza un análisis descriptivo de las condiciones institucionales y la forma en que se gestiona y difunde el conocimiento en la institución. Este diagnóstico se realizó con base en los documentos institucionales y en los instrumentos proporcionados por el equipo de la RED (*Cuestionario para las Instituciones con Programas de Posgrado en Educación*).

#### Resultados del diagnóstico institucional

En los siguientes apartados se presenta el avance del diagnóstico que nos hemos propuesto, correspondiente al análisis de las condiciones institucionales para la realización de investigación educativa en la IES; las políticas internas que regulan la investigación educativa, la estructura y las condicionantes para su desarrollo. Asimismo, se describe la organización de los equipos de investigadores, así como la forma en que gestionan y difunden el conocimiento, en el marco de la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación.

#### Políticas y recursos para la investigación educativa

La IES que se expone ha definido líneas de actuación para la formación de investigadores en el posgrado, de acuerdo a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y para cumplir con los objetivos planteados en su Misión, plasmada en su Perfil



de egreso. Para ello, ha diseñado un Plan Rector de Investigación y formalizado la estructura interna de sus Órganos Colegiados, específicamente aquellos que analizan la actuación en el ámbito de la investigación. Los documentos en que se establece la investigación como función sustantiva de la IES son: el *Ideario*, el *Modelo educativo*, la *Visión rumbo al 50 aniversario* y el *Plan rector de investigación*.

Entre las principales políticas institucionales de apoyo a la Investigación Educativa durante el período de estudio (2011-2015), se encuentra el favorecer una cultura de investigación para la generación de proyectos de calidad en el ámbito educativo. Dentro de esta dinámica institucional, la IES cuenta con la Dirección de Investigación, dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, cuyo objetivo es el promover y brindar apoyo a profesores y alumnos interesados en desarrollar proyectos y actividades de investigación; es el enlace entre los investigadores y las agencias gubernamentales y privadas, tanto nacionales como internacionales, que aportan recursos y permiten vincular los esfuerzos para el desarrollo de tecnología y conocimiento.

Esta Dirección es también encargada de administrar los apoyos financieros y evaluar los proyectos para participar en congresos y foros, para la publicación de artículos y libros, así como los derivados de pertenecer a comités dictaminadores, principalmente. Como un mecanismo para incentivar la investigación dentro de la institución, la Dirección de Investigación estableció un proyecto para la formación de investigadores a través de la conformación de Grupos de Investigación (Cuerpos Académicos sin reconocimiento oficial).

La institución ha desarrollado también un programa de becas, destinado al apoyo de estudiantes en sus investigaciones, mediante los cuales éstos últimos son motivados a participar en los proyectos de investigación, que desarrollados por los grupos de investigación, profesores o en lo individual con la asesoría de investigadores expertos puedan favorecer su formación profesional y científica. Lo anterior representa un área de oportunidad para incorporar a los estudiantes a los grupos de investigación en los posgrados del área educativa.

En cuanto a los programas de estímulos a la investigación, se cuenta con dos; de manera externa los que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), e internamente la universidad apoya con un bono anual a aquellos académicos que generan proyectos de investigación enfocados a líneas estratégicas de la institución y que participan en cuerpos colegiados y forman investigadores a partir de asesorías de tesis, tanto en las licenciaturas como en el posgrado. El apoyo brindado por la institución para la formación de investigadores ha permitido a los profesores, además, tener acceso a la movilidad e intercambio nacional e internacional con la intención de incrementar su formación y de participar en actividades docentes y de investigación.

Actualmente, los posgrados estudiados (Maestría en Pedagogía y Doctorado en Educación) cuentan con ocho académicos de base y siete por asignatura, de los cuales once tienen grado de doctor. Dos profesores adscritos a estos programas son investigadores SIN nivel 1. En la institución sólo existe el nombramiento de profesor y la categoría de investigador sólo se adquiere a partir de la pertenencia al SNI. Varios de los académicos de esta institución (n=4) están afiliados al COMIE y a diferentes redes estatales, nacionales e internacionales (n=7).

La presencia de profesores con mayor grado académico y con competencia investigadora ha fortalecido las condiciones para una cultura en investigación, que ha favorecido a su vez el trabajo con pares académicos, promoviendo la creación de un mayor número de academias y grupos de investigación. Sin embargo, el tiempo dedicado a la investigación es heterogéneo y en general los académicos en los posgrados tienen una fuerte carga docente y en muchos casos también deben realizar actividades administrativas y de vinculación institucional, dejando un menor tiempo a la investigación.

#### Modos de producción y difusión de la investigación

En la actualidad se reconoce que el conocimiento producido a partir de la investigación constituye un factor decisivo para el crecimiento económico y el bienestar social del país (Pérez-Cázares, 2013). En lo que respecta a los modos de generación del conocimiento en la IES objeto de estudio, se encontró que si bien la investigación que se genera busca

responder a las necesidades de la sociedad y por lo general tiene un carácter aplicado, ésta surge de manera emergente y en contextos de aplicación específicos, con soluciones a las problemáticas reales de manera más global.

Algunos de los proyectos de la institución están ligados a las líneas de investigación de los académicos, que determinan las prioridades de investigación, aunque también tienen que estar de acuerdo con la misión universitaria que favorece la investigación humanística y social. En la IES se privilegia la investigación por área de conocimiento y en general se realiza investigación sobre la educación y de la educación, siendo más relevantes los contextos de aplicación que la disciplina.

La investigación educativa se produce tanto de manera individual como mediante el trabajo en equipo a partir de dos grupos de investigación (Cuerpos académicos sin reconocimiento oficial) que se han generado desde la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación, cuya interacción define el modo en que se genera el conocimiento. Dicha investigación es generada mediante la asignación de tiempos para la lectura y para el debate crítico de las investigaciones de manera quincenal, con un espíritu constructivo y de mejora, lo cual constituye una parte esencial del proceso formativo. Aunque se reconoce también que las actividades realizadas requieren ser fortalecidas con otras de carácter colaborativo con distintos grupos de investigación al interior y fuera de la universidad.

La investigación educativa llevada a cabo en los posgrados de la IES se ha realizado desde diferentes perspectivas teóricas, buscando generar conocimientos para comprender mejor los fenómenos y problemáticas de la educación, y ofrecer innovaciones de mejora educativa en diferentes contextos y a partir de diferentes aproximaciones metodológicas. La aplicación de estas propuestas de innovación depende de los usuarios, más que del investigador.

Para asegurar la calidad de la investigación se utilizan distintos criterios entre los que se encuentran los de tipo ético, que se contemplan a lo largo del proceso investigativo, así como los establecidos en el diseño, la rigurosidad metodológica, el contexto y uso del

conocimiento. El aporte de las investigaciones es legitimada por los pares académicos desde una área disciplinar particular y un paradigma predominante.

La difusión escrita de los resultados de la investigación se realiza principalmente a través de los medios tradicionales de publicación como son artículos de revista (en el periodo comprendido se publicaron 47 artículos), memorias de eventos académicos arbitrados (se presentaron 85 ponencias), libros (se editaron 23 libros) y capítulos de libro (se publicaron 32 capítulos). Además, el conocimiento es difundido generalmente por los investigadores, de acuerdo con los intereses de los diversos actores, mediante estrategias variadas como boletines y folletos, así como coloquios, foros y congresos. La divulgación en general se da en actos como talleres, jornadas, coloquios, y menor grado en radio y videos, también mediante el portal de la universidad, disponible vía Web.

En los proyectos de investigación se parte de la contextualización con el fin de garantizar una adecuada pertinencia y relevancia. En este caso, aunque se cuenta con la participación de los usuarios de la investigación, lo hacen de manera indirecta. En cuanto a su incidencia, se pretende de manera directa tanto resolver problemas como mejorar procesos, y de manera indirecta ampliar la comprensión de los hechos educativos.

Se cuenta con una estructura horizontal que permite la formación de comunidades de investigadores reunidos por intereses afines, así como con el trabajo en equipo (Cuerpos Académicos), todo esto a través de un diálogo constante. Sin embargo, la investigación realizada aún depende mucho de la estructura institucional al momento de requerir equipo o personal. La interacción entre los académicos es de tipo colaborativo, en donde investigadores de diferentes disciplinas se reúnen para desarrollar proyectos. Cabe señalar que también existen mecanismos para comunicar el conocimiento a los académicos de diferentes disciplinas: un seminario todos los miércoles y diversas conferencias y presentaciones de libros de manera periódica.

Con relación a la responsabilidad educativa y social, se contempla en todo momento las implicaciones éticas durante el desarrollo de la investigación y al mismo tiempo se pretende favorecer la reflexión sobre los temas abordados y los procesos empleados.

Conclusiones preliminares

A lo largo del período estudiado, según lo indica la información recabada, se puede observar que en la investigación realizada en la IES objeto de estudio prevalece el “modo 2” (Gibbons et al., 1994), pero aún se encuentra presente el “modo 1” y en parte surge el “modo 3”. Predomina lo transdisciplinar sobre lo disciplinar en la configuración de la investigación. Asimismo, es heterogénea en el sentido de que no está sujeta a un cuerpo central que la coordine. Organizativamente es heterárquica, pues a pesar de existir instancias que la coordinan, no imponen sus puntos de vista, favoreciendo la horizontalidad en las comunidades académicas y otorgando libertad al investigador. Los aspectos éticos y de responsabilidad social son considerados como fundamentales para la realización de la investigación y en ésta la calidad es evaluada tanto por pares como por instancias externas.

Con base en el diagnóstico institucional, se enfatiza la necesidad de fortalecer la producción científica de los académicos y especialmente promover el desarrollo personal, profesional y científico de los estudiantes desde una práctica de innovación en la investigación para un desarrollo comunitario social.

#### Referencias

- Acosta, W., y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista Universidad de La Salle*, 61, 67-87.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jiménez, J., Ramírez, J., Morales-Arroyo, M. (2008). *Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable*. VII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Río de Janeiro, Brasil, 28-30 de mayo, 2008.
- Pérez-Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10 (1), 21-30.
- Vergara, M. (2014). La institución como espacio privilegiado en la producción de conocimiento. En M. Vergara y Ojeda, A. (Coord.). *La producción del conocimiento en las*

*instituciones educativas de Jalisco* (pp. 27-55). Guadalajara: Red de Posgrados en Educación, A. C.

## GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ZACATECAS

Efraín Soto Bañuelos, Salvador Moreno Basurto  
y Carla Beatriz Capetillo Medrano

Universidad Autónoma de Zacatecas

### Introducción

Es México, junto con otros países llamados economías emergentes, un consumidor de tecnología y desarrollo científico que nace y se produce en países avanzados en investigación, en los cuales ésta procura ser benéfica para la población, esto es, resuelve problemas que aquejan sociedades o comunidades y les ayuda a mejorar su calidad de vida, de tal manera que la sociedad y la comunidad de investigadores están estrechamente vinculados.

La realidad en México está más enfocada en la desvinculación del conocimiento científico alcanzado luego de investigaciones realizadas más en relación con los intereses del investigador que con los intereses o necesidades de sectores poblacionales que acusen algún problema específico susceptible de ser resuelto por algún área científica; esto es, los usuarios potenciales de esos resultados no llegan a intervenir ni en el planteamiento de necesidades y mucho menos en el goce de los resultados obtenidos, cuando mucho son conclusiones encontradas en foros especializados o revistas dirigidas a un público específico.

Conocer cómo es que los investigadores producen y distribuyen el conocimiento encontrado, luego de una investigación, es prioritario ya que el tema de la educación de calidad pasa por conocer los problemas y las posibles soluciones que puedan tener, es así como se vuelve imprescindible que los profesores tengan a su alcance los artículos y resultados de investigación más innovadores para atender las problemáticas que se le presentan en el aula cotidianamente.

Ya Vergara decía que “es necesario diseñar y operar estrategias que coadyuven a la constitución de la cultura científica y que los programas de posgrado deben incluir el desarrollo de competencias comunicativas asociadas a la responsabilidad ética y social”

(2013, p. 15). En otra investigación se hace énfasis en promover el desarrollo de la investigación básica y la producción de la teoría, promover la gestión del conocimiento con apoyo de repositorios y redes de comunicación e intercambio (López, Sañudo y Maggi, 2013).

### Propósitos

El objetivo es conocer la forma como los investigadores de los programas del área de educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas gestionan y producen la investigación educativa y así conocer los parámetros que les rigen de tal manera que se pueda describir cómo se gestiona y se distribuye la investigación educativa en la UAZ.

El concepto más relevante es el de gestión del conocimiento ya que es el que permite vertebrar las diversas situaciones que suceden con relación a los investigadores, sus temas de investigación, el posgrado, la formación de nuevos investigadores y la vinculación que todos esos actores tienen con la problemática que se viven en los sectores, comunidades y población en general del Estado.

### Enfoque teórico

Según comentan Soto, Moreno y Capetillo (2016) la gestión del conocimiento se entiende como un proceso de fomentar, administrar, identificar, recuperar, sistematizar, almacenar y distribuir el conocimiento que se genera en las organizaciones, considerando la producción de los actores que en ellas laboran; así mismo, basándose en los modos de producción 1 y 2 propuestos por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scottt y Trow (1997) en los que deja en claro que el modo 1 es más parecido a una producción individual y proponiendo un modo 2 en el que sean los problemas sociales su eje de investigación y producción, que además genere alternativas de solución a problemas reales y en conjunto con otros investigadores y representantes del grupo social al que se busca beneficiar con los resultados de la investigación, de tal manera que se deje atrás la conveniencia individual impuesta por el sistema neoliberal y busque soluciones colectivas.

Para precisar los modos de producción atendemos a Sañudo (2010, ¶ 12):

En el modo 1, el conocimiento se produce esencialmente en la universidad y centros de investigación reconocidos; los posibles usuarios prácticos y agentes de decisión tienen



poco acceso al conocimiento producido ya que la difusión se realiza principalmente en medios especializados con una dinámica propia que es independiente de la demanda para resolver problemas. Su difusión se realiza prioritariamente dentro y para el gremio especializado de la disciplina.

Esencialmente es basado en la disciplina, los investigadores dan a conocer sus resultados o hallazgos a través de espacios especializados y para núcleos muy selectos de colegas que trabajan o estudian la misma disciplina tales como congresos o publicaciones en revistas especializadas y de difusión reducida a un espectro de personas interesadas en la temática, con lo que la información es más bien poco conocida y por ende, hasta que un divulgador científico no traduzca esos hallazgos y muestre su practicidad o utilidad para resolver ciertas problemáticas sociales estos seguirán siendo inalcanzables para el grueso de la población.

Si las universidades no toman en serio su papel como extensionistas y siguen sin disseminar de manera sistemática y amplia los resultados de sus investigadores, será un tanto más complejo que éstos sirvan para mejorar la calidad de vida, procesos, relaciones sociales y políticas o bien propuestas culturales y de desarrollo deportivo que se quedan almacenadas en anaqueles digitales para ser simples estadísticas sin valor práctico para la sociedad en la que se contextualiza la universidad o el centro de investigación en cuestión.

Según Gibbons *et al.* (1997, p. 2):

El nuevo modo de producción del conocimiento supone la existencia de diferentes mecanismos de generar conocimiento y de comunicarlo, más actores procedentes de disciplinas diferentes y con historiales distintos, pero, por encima de todo, lugares diferentes de donde se produce el conocimiento. Los problemas, proyectos o programas sobre los que se centra temporalmente la atención de los practicantes, constituyen los nuevos lugares de producción del conocimiento, que avanzan y tienen lugar más directamente en el contexto de aplicación o uso (...) esta forma dispersa y transitoria de producción de conocimiento conduce a resultados que están altamente contextualizados. Debido a su transdisciplinariedad inherente, incrementan mucho la difusión posterior y la producción de

nuevo conocimiento a través de técnicas, instrumentación y del conocimiento tácito que avanza hacia nuevos contextos de aplicación y uso.

El hecho de realizar la investigación *in situ*, esto es, desde el lugar que presenta una problemática para buscar incidir o intervenir en su solución, muestra el avance de este Modo 2 con respecto al anterior, ya que, a partir de la necesidad y en colaboración con otros especialistas de diversas disciplinas se busca atender y solucionar una problemática peculiar en el lugar donde acontece, de tal manera que la investigación demuestra su funcionalidad y su difusión se da en virtud de haber sido promotora de soluciones y desarrollo de comunidades específicas y con aplicabilidad en otros contextos.

Para los investigadores se vuelve un reto participar con otros de otras disciplinas y compartir sus conocimientos además de asumir el de los demás en función de una aplicabilidad real, es dejar la comodidad del laboratorio, cubículo o universidad para ir directamente la campo de observación y aplicación de la teoría; el camino de la individualidad ya no es opción sino el de la comunidad y el bien de la misma a partir de la interacción e intercambio.

Siguiendo a Gibbons *et al.* (1997, p. 5):

Al adoptar un enfoque estratégico con respecto a sus carreras, muchos científicos se han convertido en verdaderos empresarios, y han tenido que flexibilizar sus afiliaciones disciplinares, al tiempo que contribuyen a la difuminación de las fronteras de la materia en la que son especialistas. Los científicos se han dado cuenta desde hace tiempo que no existe razón intrínseca alguna por la que la estrategias de financiación de los gobiernos, las empresas o las fundaciones deba adaptarse a la actual interna cognitiva de su disciplina. Eso ha generado una conciencia de los problemas existentes más allá de las preocupaciones inmediatas de las especialidades concretas.

Esta novedosa manera de gestionar los recursos y de interactuar entre los investigadores demuestra que se puede realizar trabajo más en función del beneficio de los otros y no sólo del reconocimiento del grupo cerrado que pudiera tener el científico mostrando sus avances o descubrimientos ante esa pequeña comunidad selecta de colegas y lleva a

una mejora social ya que determina acciones a partir de los resultados emanados de la investigación realizada en un contexto determinado.

Todo ello favorecido por las políticas de financiamiento de las universidades y cuerpos colegiados que el gobierno ha impuesto en últimos tiempos ya que se ha demostrado que la endogamia científica, esto es, el uso y conocimiento de los descubrimientos son de comprensión y retroalimentación entre los mismos colegas, no llega a impactar realmente en la problemática social que, dicho sea de paso, debe ser el enfoque de los especialistas.

“La práctica muestra que la diseminación del conocimiento producido por los investigadores educativos tradicionalmente se realiza de acuerdo a la lógica del Modo 1, esto explicaría la baja incidencia en la mejora de la educación” (Sañudo, 2010, ¶ 12), de tal manera que siendo precisos con el trabajo de investigación en educación es menester analizar lo que están haciendo los programas encargados de propiciar y realizar, además de formar a los investigadores educativos.

El sector educativo es quizá el que tenga más posibilidad de investigación que genere mejoras sustantivas en la sociedad, al lado del de salud, ya que el impacto es directo a la población y la interacción o convivencia así como del bienestar tanto individual como colectivo, de tal manera que los resultados de investigación no deberían quedar sólo en congresos, revistas o libros dirigidos a unos cuantos especialistas sino ser mostrados a un mayor número de personas, pensando en estudiantes, padres, profesores y directivos así como personal responsable de tomar decisiones en cuanto la educación en todos los niveles.

Es por ello que a esta propuesta de Gibbons *et al.* (1997) se agrega lo que se ha dado en llamar el Modo 3 de producción del conocimiento en el que además de los actores sociales se agrega el entorno natural; de tal manera que los contextos de aplicación no son exclusivamente necesidades productivas, sino que se privilegia la producción del conocimiento altamente especializado en contextos de aplicación orientados a solucionar problemas de la humanidad y empodera a las comunidades (Acosta y Carreón, 2013).

Con lo que la educación o más bien la formación de investigadores educativos debe ir encaminada a resolver problemáticas reales impuestas por el contexto escolar y administrativo de la educación, de tal manera que no sean sólo paliativos o soluciones efímeras las que se ofrezcan sino que sean acciones encaminadas a resolver del todo los problemas y aspirar a crear un modelo propio de educación como nación, para dejar de tomar modelos exitosos o no en contextos ajenos al propio.

Si el Modo 2 era transdisciplinar, el 3 podría mencionarse como transcultural, ya que las preguntas y necesidades de conocimiento son motivo para la participación de una gran diversidad de actores en muchos lugares, a los cuales se les suman de una manera protagónica los diferentes actores sociales que desde las comunidades no solo demandan y consumen conocimiento, sino que se convierten en productores (Acosta y Carreón, 2013, p. 78).

#### Metodología

Para la recopilación, sistematización y análisis de la información en relación con los programas que se imparten actualmente en la entidad, primero, se definieron algunas variables e indicadores que permitieran dar cuenta del lugar donde se imparten los posgrados, las instituciones que los imparten, la denominación de los programas, su modalidad (escolarizada, no escolarizada o mixta), su carácter público o particular, pertenencia o no al padrón de posgrados de calidad, año de registro, clave, reconocimiento estatal o federal, dirección postal, teléfono, sitio o página web, datos del coordinador o nombre de la persona de contacto, otras formas de comunicación como correo electrónico.

Con una búsqueda a través del portal electrónico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación donde fue posible descarga del Anuario Estadístico de Educación Superior en el apartado de Posgrados versión 1.1 del ciclo 2014-2015 para la recopilación de la información y una vez que fue obtenida, se procedió a hacer un concentrado de análisis de todos los elementos relacionados con los posgrados tales como su Registro de Validez Oficial (RVOE), dirección física y electrónica, portal en Internet, personal de contacto, fechas de inicio de los programas de posgrado ofertado, entre otros importantes datos.

Luego de enfocar los esfuerzos en filtrar sólo los posgrados de Zacatecas, se procedió a cribar sólo las instituciones y universidades que ofertaran posgrados relacionados con la educación así como la matrícula y su división por género. Con esa información más específica, se comenzó a buscar, primero, en medios electrónicos de cada institución y universidad, esto es direcciones electrónicas o páginas web.

En casi todas las instituciones se localizó la información de forma electrónica, siendo la excepción la Universidad Autónoma de Zacatecas que no muestra públicamente el número de registro de sus programas de manera que se procedió a un trámite administrativo un tanto complejo y en la respuesta sólo se incluyó el número de registro de los programas.

La investigación consta de una fase cuantitativa en la que se recaba información a partir de direcciones en internet y luego con el llenado por parte de los responsables de la investigación y su difusión en las distintas instituciones educativas, para dar paso después a una fase cualitativa en la que se analizan los datos obtenidos en el cuadro comparativo de todos los programas de posgrado localizados que se relacionan con la educación.

#### Resultados parciales y conclusiones preliminares

La situación educativa del estado muestra que debe haber más atención al área educativa, de tal manera que la Investigación Educativa debe estar encaminada a resolver los problemas que la aquejan.

Debe haber programas de formación y actualización docente de calidad, esto es, programas acreditados y reconocidos por la pertinencia de sus investigaciones, tanto los de carácter público como los privados.

Es necesario hacer un rastreo de todas las tesis, tesinas o documentos recepcionales que se han presentado en el estado en las diferentes instituciones de formación en posgrados en educación, de tal manera que se haga un acercamiento a los temas de interés e investigación en el estado y sus regiones, así como los subsistemas más investigados, para con ello, dar luz a las políticas educativas de Zacatecas.

Que los posgrados en educación promuevan una investigación de corte teórico y con la idea de general conocimiento de frontera en el ámbito educativo, mínimamente las maestrías y doctorados.

La difusión de los hallazgos o propuestas generadas por los documentos recepcionales a nivel público en general, gremio docente y académicos, investigadores del estado y nacionales así como directivos de instituciones y universidades ya sea en un espacio público de acceso abierto, página web, bibliotecas de las instituciones, revistas especializadas hechas por y para investigadores y docentes zacatecanos, más foros y/o congresos, coloquios de intercambio entre investigadores noveles y en formación.

#### Referencias

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (2013). Investigación sobre la Investigación educativa 2002-2011, de la Colección Estados del Conocimiento. México: Anuies/Comie.

Vergara, M. (Coord.) (2013). *Percepción social de la ciencia en Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Acosta, W. y Carreño, C. (2013) Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de la Salle*, 61 Recuperado: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439/2156>

Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.

Sañudo, L.E. (Junio, 2010) La gestión del conocimiento educativo. *Estudios digital*, III. Recuperado de: <http://www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos03/dossier/11-guerra.php>

Soto, E., Moreno, S. y Capetillo, C. (2016) Gestión del conocimiento: alternativa metaposmoderna al neoliberalismo. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales “*Trascender el neoliberalismo y salvar a la humanidad*”. Unidad Académica de Ciencias Sociales, UAZ Zacatecas, México.

## PARA COMPRENDER LA ESCUELA Y SUS ACTORES FRENTE A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Gloria E. Briceño Alcaraz

Centro de Investigaciones  
Pedagógicas y Sociales  
(CIPS/SEJ)

### Introducción

Es innegable que el panorama social que ofrece en la actualidad nuestro país, América Latina y el mundo, es más complejo, heterogéneo y diversificado que hace apenas unas décadas atrás. Las tensiones que hoy sacuden a las instituciones que por siglos han sido baluarte de los saberes legitimados como la escuela, se deben entre otras cosas a la transformación profunda en los estilos de vida de los sujetos, sus concepciones, hábitos, formas de interrelación y de transmisión del conocimiento. Estos múltiples e incesantes cambios generados por el fenómeno llamado *globalización*, en el cual intervienen diferentes sistemas (político, económico, tecnológico, cibernético, etc.) se agudizó con el desmantelamiento del Estado-Nación como garante y protector de los ciudadanos (Bauman, 2008).

Así, unos hablan de “crisis cultural” y otros de “cambio de época” o bien, “figura del mundo” metáfora empleada por el filósofo mexicano Juan Villoro para representar la emergencia de una nueva configuración del mundo en el siglo XXI, a saber, la de la *sociedad del conocimiento y la información*.

Veamos en qué consiste este profundo cambio y cuál es su relación con la educación y sus actores. Como decíamos antes, las condiciones de cambios estructurales globales que incluyen los sistemas de información y comunicación han producido y difundido una masa descomunal de contenidos variopintos –que van de la utilidad a lo superficial y banal- que hizo necesario que las instituciones se reinventaran en torno a un nuevo activo económico: el *conocimiento* (Toffler, 1992; Thurow, 1993; Drucker, 1993; Castells, 1998). Aceptando así el hecho de que este activo intangible vehiculado en las redes de

información, genera por sí solo un nuevo *capital simbólico*: el intelectual, que compite hoy día con el poder financiero:

En la era de los mercados, las instituciones que acumulaban el capital físico ejercían un control cada vez mayor sobre el intercambio de bienes que se producían entre compradores y vendedores. En la era de las redes los suministradores que acumulan un valioso capital intelectual comienzan a ejercer el control sobre las condiciones y los términos en que los usuarios se aseguran el acceso a las ideas, el conocimiento y las técnicas expertas que resultan decisivas (Rifkin, 2002:15).

La centralidad que adquiere hoy el conocimiento dentro de la educación es por lo tanto mayor que antes e implica, una profunda reconversión de las concepciones, metodologías, estrategias y tecnologías educativas con el fin de impulsar el desarrollo las capacidades de innovación, creatividad e imaginación de los educandos (Tedesco, 2000; Rifkin, 2002, Hopenhayn, 2003).

Con el advenimiento de esa reconversión de capitales simbólicos (conocimiento situado en escuela y conocimiento flotante en las redes) se replanteó el papel de la escuela y de sus actores principales: los docentes y alumnos (Brater, 2000; Briceño, 2009). La generación y transmisión de la escuela se desplazó del aula como “*único* lugar donde los saberes y valores” formaban a los educandos, a una instancia de tipo volátil, flexible y virtual que desafía los sistemas de enseñanza, el conocimiento adquirido con horas de aprendizaje y disciplina. Los múltiples dispositivos y plataformas cibernéticos de la internet que hoy en día manejamos de manera cotidiana, nos permiten acceder en un instante a lo que podría llevar horas de búsqueda en el siglo pasado. Esto nos obliga a los docentes e investigadores a cuestionarnos seriamente sobre nuestra tarea principal frente a los jóvenes y sobre la sociedad que pretendemos formar en el futuro que ya está aquí. Margaret Mead nos deja esta reflexión sobre los aprendizajes y su transmisión en sociedades tradicionales, pero que nos permite dimensionar su importancia para la conformación de la estructura social que queremos construir:

La estructura social de una sociedad y la manera en que está estructurado el aprendizaje, la manera en que pasa de madre a hija, de padre a hijo, del hermano de la madre al hijo



de la hermana, del chamán al novicio, de los especialistas mitológicos al aspirante, determina, mucho más allá del contenido real del aprendizaje, cómo aprenderán los individuos a pensar y cómo se comparte y se usa la reserva de conocimiento, la suma total de trozos distintos de habilidad y conocimiento. (Mead, 1964:79)

De ahí que valdría la pena preguntarnos qué significa hoy la tarea de enseñar y qué es importante enseñar para lograr ciudadanos comprometidos con los valores de solidaridad, tolerancia y respeto -que a la luz de una crisis de sentido social y cultural- es la gran prioridad en nuestro país.

Este nuevo paradigma cultural tiene como eje central los conceptos, las ideas y las imágenes (no los bienes tangibles) como verdaderos artículos de valor y está matizado de distintos componentes que se fusionan e interrelacionan siempre de manera novedosa de acuerdo con el contexto social y su nivel de desarrollo tales como: a) Construcción de conocimientos relacionados con campos de saber interdisciplinarios, b) Profusión de información y conocimiento a alta velocidad, c) Procesos económicos globales pero también culturales, d) Desarrollo tecnológico constante y sociedades más equipadas pero desiguales, e) El uso de la red de comunicación digital es “virtualmente” para todos pero *no todos* tienen capacidad económica e infraestructura para acceder a ella, f) Transformación de la noción de identidad ciudadana, g) Reconstitución de las subjetividades: el sujeto, roles e instituciones, h) El consumo como eje de la vida urbana y marginalidad social como subproducto, i) Dificultad para construir intersubjetivamente sentidos individuales y sociales.

La escuela frente a los medios y las TIC

Con el cambio de siglo y el fenómeno de globalización esos marcos normativos perdieron su rigidez -se diluyeron- y por lo tanto la represión se distendió, las creencias y valores perdieron su fuerza aglutinante al grado de trastocar el espacio privado. Se diría que la esfera pública subsumió la privada y legitimó —exacerbó- la exteriorización de lo íntimo en los medios de comunicación (reality shows, talk shows, radio, cine, etc.), la transformó en mercancía banal de fácil consumo. El otrora pudor de ventilar lo íntimo a los cuatro vientos -desde los deseos más oscuros hasta los dramas más bizarros- se desvaneció

ante el narcisismo de ganar rápidamente notoriedad pública en el *mundo del espectáculo* y por otro lado, el voyerismo de los otros trajo consigo la pérdida de la intimidad (Debord, [1996] 2003; Sibilia, 2008).

...(en la sociedad confesional en que vivimos hoy) hemos instalado micrófonos en los confesionarios y los hemos conectado a una red de acceso público, y ventilar en público la propia intimidad se ha vuelto la tarea sine qua non de toda figura pública y obsesión impulsiva de todos los demás. (Bauman, 2004: 206).

¿Por qué ampliar hasta ese grado las implicaciones de la sociedad del conocimiento y la información? Porque es un hecho que siempre que se habla de los medios de comunicación y particularmente las TIC en el campo educativo (sea en los mismos programas o currícula), se dejan de lado cuestiones que van más allá de la mera adquisición de competencias para el aprendizaje y que -desde mi punto de vista- son cruciales para formar al educando críticamente en las formas y usos de la generación del conocimiento, con el fin de que ellos y ellas puedan decidir cómo usarlo y aplicarlo en nuestra sociedad.

Ésa es la dimensión que sigue estando ausente de la mesa de discusión en nuestra sociedad -y de algunos círculos de la investigación educativa- cuando abordamos las TIC, razón por la que a mi parecer habría que introducirla en el diseño curricular como Alicia de Alba (2007) lo propuso. Morduchowicz (2003) lo advirtió de igual manera al estudiar el fenómeno de la irrupción de los medios de comunicación en la vida escolar en su etapa inicial. Si la educación es para formar criterio y juicios de razón para analizar nuestro entorno social y tomar decisiones entonces las TIC como parte sustancial de la sociedad del conocimiento, tendrían que ser *objeto de estudio* en sí mismas y formar parte del debate en las aulas y foros escolares.

Los actores de la educación: entre la fatiga y la indiferencia

No podríamos quizás entender las prácticas institucionales de hoy día si no partimos de las condiciones estructurales de las mismas instituciones y del trabajo asalariado del siglo pasado, los cuales proveían un orden social y una vida “digna” de ser vivida. Según Castel (1995) el desmembramiento de esa sociedad que afiliaba a los sujetos al entramado social a partir del trabajo asalariado, se dio justamente por la pérdida de éste al

transformarse los procesos automatizados de producción, dando paso a circuitos de trabajo precarizados (trabajo informal) que se alternaban con periodos de desocupación intermitentes. El campo de la educación sufrió ese reacomodo de manera particular, pues dejó de instituir identidades y se conformó con capacitar para las contingencias de mercado laboral inestable e incierto (Tiramonti, 2004). Pero ¿cuál es el impacto de todo ello en la experiencia subjetiva de los actores (los maestros) que fundan su trabajo sobre la motivación de los otros (los alumnos)?

Para algunos autores, existe en el tejido social y cultural actual, una especie de “desencantamiento” generalizado que alcanza a los actores de las mismas instituciones y que hace más fatigosa la tarea de motivar a los otros (alumnos, enfermos, maestros, ciudadanos, etc.) dada una separación entre los sujetos y sus instituciones (Dubet, 2006).

La construcción del proyecto personal bajo el signo de la individualización

El tránsito de la sociedad industrial a la etapa de “modernización reflexiva” se dice que transformó sustancialmente la relación individuo-sociedad reconfigurando así al sujeto bajo un nuevo signo: el de la “individualización” (Beck, Giddens y Lash, 1997) Estos cambios influyeron a su vez en la manera como se conformaba la identidad del sujeto en su paso por el periodo juvenil. Para un joven esta etapa representa: a) Un proceso abierto desde el punto de vista evolutivo, b) Carecer de los soportes institucionales para la conformación de la identidad, c) Enfrentar riesgos sociales imprevistos y carecer de las estructuras que aseguraban un empleo al término de la carrera y d) Improvisar y repertorios flexibles de comportamiento para adecuarse al entorno y a las relaciones cambiantes.

Para los jóvenes *millennials* –como se les conoce a la generación que llegó a la vida adulta con el cambio de siglo- la escuela representó un trámite obligado por los adultos que les demandó mucha de su energía y voluntad; la resistencia al cumplimiento de horarios, disciplina, esfuerzo, tareas, etc. fue el distintivo de su comportamiento acostumbrados al rápido resultado de la consulta en la Web. La única ganancia inmediata de asistir a la escuela fue la socialización con sus pares y el acompañamiento mutuo en este tránsito de cambios físicos, intelectuales y sexuales sucesivos; esa ganancia es lo que la escuela en sus espacios de interacción debería seguir profundizando pues les ofrece un

espacio de práctica social protegida donde los jóvenes negocian, intercambian y practican con sus pares diversas formas de ser, desear, pensar, consumir y amar. Es el *laboratorio* humano por excelencia, donde se validan y ponen a prueba -cara a cara- los basamentos de su identidad social, a la par que se aprende a ser tolerante ante el otro ser diverso a sí mismo y con ello, a respetar las diferencias que surgen entre dos personas por mucho que comparten sus mundos de vida (Briceño, 2009).

La escuela más que otra reforma educativa –que sería más de lo mismo- requiere flexibilizar su funcionamiento –dejar la estructura vertical centrada en el poder del maestro sobre los alumnos- y darle mayor participación al alumno, fomentando así su autoestima, su creatividad y su iniciativa personal. Por pretender ser los “más modernos” y seguir las recomendaciones externas de los organismos internacionales en materia de educación, nos olvidamos de lo esencial y que ya en el siglo pasado, los maestros y grandes pensadores, propusieron como metodología pedagógica: la *escuela activa y crítica* (Freire, McLaren, Giroux, etc.). La estructura vertical de la escuela además de ser ya inoperante y sumamente aburrida para los alumnos, contribuye perversamente al colapso nervioso del maestro por las múltiples demandas escolares de control que le imponen, las evaluaciones del sistema y por si fuera poco, siempre será el responsable del aprendizaje de sus alumnos. Bajo ésa ilógica manera de enseñar, no es extraño que lo que en realidad fomenta es la práctica de la simulación del docente, en vez de enfocarse a lo que debería ser su misión central: la formación humana y ciudadana de los jóvenes en una sociedad plagada de riesgos como la que vivimos.

Coincidimos con Touraine (1997) en que aprender a tolerar y adaptarse con más flexibilidad a los cambios de ambientes y equipos de trabajo, a sobreponerse a las circunstancias de inseguridad y riesgo permanentes deberán ser los nuevos objetivos de formación en la escuela moderna.

### Consideraciones finales

La llamada *sociedad del conocimiento y la información*, representa fundamentalmente un cambio radical en el paradigma productivo de la sociedad occidental ya que el conocimiento, gracias al avance tecnológico de los medios de comunicación que lo difunden,

viene a constituir una nueva forma de capital: el intelectual. Por ello, se dice que ahora la riqueza ya no radica tanto en el poder financiero sino en el poder de las ideas innovadoras y creativas.

Ante ese cambio de paradigma, la educación representada por la escuela como institución, así como sus actores: alumnos y maestros, son piezas clave para llevar a cabo las nuevas tareas que reorienten los procesos sociales del presente siglo. Se hace por lo tanto obligado cuestionarse y reflexionar sobre los roles que se venían desempeñando tradicionalmente y que requieren ser transformados para adecuarse a los nuevos tiempos.

Este breve análisis nos lleva a proponer el rol del docente más como un “orientador” que como un experto del conocimiento, donde éste funja de facilitador de los procesos de maduración social e individual de sus alumnos, fomentando la libertad e iniciativa de éstos, es como podría concebirse un modelo de educación que alcance el sueño de construir una sociedad inclusiva, multicultural y equitativa.

#### Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2007). *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.

\_\_\_\_\_ (2008), *Trabajo, consumismo y nuevo pobres*, Gedisa 2ª reedición, Barcelona.

Brater, M. (2000), “Escuela y formación bajo el signo de la individualización”, en Ulrich Beck (Comp.) *Los hijos de la libertad*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 126-151.

Beck, U. (1997), “Teoría de la sociedad del riesgo”, en J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*, Amorrortu, Buenos Aires.

Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (1997), *La modernización reflexiva. Políticas, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza Buenos, Aires.

- Briceño, G. (2009), "El sujeto de la educación en red: una reconceptualización del entorno sociocultural", en S. C. Hernández y A. Reynoso Lobato (compiladores) *La educación en ambientes virtuales*, CUCEA/UdeG, Guadalajara, pp. 197-224.
- Castel, R. (1995), *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, México.
- Debord, G. (2003), *La Sociedad del Espectáculo*, Pre-textos [Gallimard, 1996] primera reimpresión, Valencia.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- Drucker, P. (1993), *La sociedad pos capitalista*, Editorial Apóstrofe, Madrid.
- García Canclini, N. (1999), *La globalización imaginada*, Paidós, Barcelona.
- Hopenhayn, M. (2003), *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, CEPAL/ECLAC, Chile.
- Mead, M. (1964). *Continuities in Cultural Evolution*. New Have, Yale University Press.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*, FCE, Argentina.
- Sibilia, P. (2008), *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rifkin, Jeremy (2002). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- Tedesco, J. C. (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Thurow, L. (1993), *La guerra del siglo XXI*, Vergara, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004), "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en G. Tiramonti (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Toffler, A. (1992), *El cambio de poder*, Plaza & Janés, Barcelona.

Touraine, A. (1997), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

## PERSPECTIVAS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL

José Luis Martínez Rosas

Benemérita y Centenaria Escuela  
Normal Oficial de Guanajuato

### Introducción

La sociedad y la educación mundial y nacionales han cambiado ostensiblemente desde mediados del siglo XX, surgiendo procesos, organizaciones, relaciones estructurales y actores supranacionales “por encima del ámbito de los gobiernos e instituciones nacionales y que actúa con independencia de ellos” (RAE, 2017), que inciden en el presente y futuro de la humanidad.

En consecuencia, es indispensable renovar las ciencias sociales, sus perspectivas teóricas y herramientas metodológicas e incluso generar un nuevo lenguaje apropiado a tales cambios.

Conceptos como globalización, internacionalización, geoeconomía, geoseguridad, geocultura, geoeducación, multiculturalismo, ciudadanía, movimientos antisistémicos o Estado-posnacional, emergen para denominar nuevas realidades.

En el contexto de teorías sociológicas con presencia en educación comparada se sostiene la tesis de la existencia de un sistema educativo mundial (SME). En este ensayo se muestran las principales teorías sobre ese sistema, cuestionando su existencia y se propone su constitución como una hipótesis del desarrollo supranacional de la educación; con ello se busca contribuir al análisis y la investigación educacional.

### Teoría neo-sistémica

Luhmann (1991) aplica la teoría neo-sistémica al estudio de los sistemas sociales y del sistema educativo, aportando un giro funcionalista-estructural a la teoría general de los sistemas de Von Bertalanffy (1990) y al estructural-funcionalismo, al incluir la *diferenciación funcional*, la *autorreferencialidad* y la *autopoiésis* como rasgos distintivos de estos sistemas.



La sociedad moderna es vista como sistema social (Luhmann, 1991), se trata de “una sociedad poli céntrica, con sistemas sociales funcionalmente diferenciados” (Rojas Rodríguez, 2013). Dentro del macro sistema social, existen varios sistemas como los económicos, políticos o educativos. Con relación a este último, sus aspectos o funciones diferenciales son sus propios fines educativos.

En esta teoría los aspectos comunicativos y de significación son los elementos sociales específicos que generan las diferencias respecto a otros tipos de sistema. En consecuencia la intensificación de la comunicación entre subsistemas mundiales como el económico o el de investigación científica, que tienen un funcionamiento específico, impulsa la constitución de un sistema social mundial.

Esta teoría aporta nuevas herramientas conceptuales propias de los sistemas complejos para entender tanto la sociedad mundial como la educación en la época de la globalización, como son la *diferenciación funcional* a partir de los aspectos de *significación* y *comunicación*, así como la *autopoiésis* y la *autorreferencialidad*. Conceptos que pueden enriquecerse con aportaciones del metadiscurso de la complejidad desarrollado por Edgar Morin.

### Perspectiva sociocultural

La perspectiva neo-institucional, modernizadora o sociocultural de la globalización que fundara Mayer (1971) asume que las pautas culturales modernas se universalizan, particularmente las del Estado-nación y su organización sociocultural. Así Arnove (2011) afirma que:

La base para derechos y obligaciones individuales universalistas y un énfasis en el ordenamiento racional de la sociedad se deriva del poder de persuasión de la cultura mundial contemporánea, antes que de la imposición de normas basadas sobre relaciones inequitativas entre Estados-nación.

La cultura mundial contemporánea es el factor primordial cuya influencia sobredetermina tanto el orden racional de la sociedad, como los derechos y obligaciones ciudadanas, al grado que sobrepasa las diferencias y contradicciones entre los Estados-nación tan de-

iguales entre sí, como los países centrales del sistema-mundo respecto a uno latinoamericano o africano, por lo que los trata como jurídica y formalmente iguales. En otros términos: las formas simbólicas dominantes en el mundo se imponen a las estructuras y procesos económicos y políticos.

Los estudios neoinstitucionales sobre la educación mundial (Arnove, 1980) vinculan la expansión educativa en todo el orbe desde los años 50 al crecimiento económico y la ideología de la modernidad que busca asumir la escolaridad como norma (Boli y Ramírez, 1992); a la vinculación entre escolaridad y crecimiento económico, al desarrollo de la ciudadanía, de los derechos humanos y las formas de vida democrática (Meyer et al, 1997) y a la población existente y los niveles educativos alcanzados en períodos previos (Meyer y Hannan, 1979).

La teoría sociocultural analiza las características de la *expansión educativa mundial* y su multicausalidad explicando:

La extensión de derechos ciudadanos a las mujeres, específicamente el sufragio en 133 países desde 1890 hasta 1990 (Ramírez, Soysal, y Shanahan, 1997) o mejoras en la condición de jóvenes (Stanford Center sobre Adolescentes 2005).

Los neo-institucionalistas debaten con las teorías del conflicto y critican a los analistas del sistema mundial por minimizar la importancia de la cultura ya que:

Dado un sistema sociocultural dinámico, los modelos realistas pueden explicar un mundo de absorción económica y política, inequidad y dominación. (Pero) no explican bien un mundo de actores formalmente iguales, autónomos y estados-nación expansivos (Meyer et. al., 1997: 174).

Sin embargo, Arnove, al considerar las fuertes desigualdades entre naciones insta a incorporar el análisis del sistema mundial en los estudios de educación comparada y a conciliar las aportaciones de las dos escuelas.

Teoría del sistema-mundo

El análisis del sistema mundial desarrollado por Immanuel Wallerstein (2005) se fundamenta en los estudios de Braudel (2002) sobre la historia de occidente e incorpora distintos tiempos históricos: los acontecimientos situados en un tiempo de corta duración, las coyunturas ubicadas en tiempos de mediana duración y los períodos asociados a tiempos de larga duración.

Entre sus aportaciones teóricas destacan: integrar una *perspectiva histórica* en la investigación y en desplazar el análisis de las contradicciones principales del capitalismo desde la esfera de la producción hacia la circulación, mostrando las desigualdades entre los centros, semiperiferias y periferias del sistema-mundo y en replantea las crisis cíclicas en el sistema-mundo recuperando los ciclos económicos de Kondratieff (1956). Así mismo, supera la tradicional distancia entre la perspectiva ideográfica y la nomotética en ciencias sociales y establece como principal unidad de análisis la totalidad mundial conceptualizada como sistema-mundo.

Además esta teoría posibilita identificar aspectos mundiales inéditos de la educación. A decir de Arnove (2011), para la investigación en educación comparada:

El valor del enfoque de Wallerstein sobre el sistema mundial como unidad de análisis para entender la realidad contemporánea, especialmente (reside en) el impacto de actores económicos transnacionales sobre sistemas educativos nacionales.

Schriewer (1997) desde esta teoría analiza las redes de interrelación y la internacionalización educativa, definiéndola como la interconexión internacional vinculada a la creciente intensificación de las interconexiones globales.

De acuerdo con este autor, cuando el mundo se convierte en unidad de análisis hacia fines del siglo XX, el análisis comparativo es puesto en cuestión y es sustituido por reconstrucciones históricas de largo alcance de la difusión de la cultura o por análisis globales de la interdependencia transnacional.

Schriewer y Bergesen coinciden en que se requiere una explicación que trascienda a la teoría de la dependencia, ya que el sistema mundial es una nueva realidad con leyes propias que determinan las sociedades nacionales. En consecuencia postulan un cambio

de paradigma en la investigación social y educativa, donde se “plantee *a priori* las relaciones sociales mundiales de producción, que determinan a su vez las relaciones comerciales y de intercambio entre el núcleo y la periferia” (Bergesen, 1980: 10-13).

Schriewer (1977: 29-30) considera que se han generado modelos de sistema educativo mundial a partir de investigar sobre: a) la expansión educativa uniforme a nivel mundial, b) la aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada, c) un relato del desarrollo cultural y una ideología educativa mundial y d) una semántica de modernización y de escuela moderna, así como una comunicación internacional y un sistema de publicaciones en ciencias sociales y en educación. En otros términos, este cuarto elemento se configura por una triple alianza entre “el sistema jerarquizado de la ciencia, una infraestructura editorial internacional y la difusión global de una ideología educativa y de desarrollo concreta”; ideología desarrollada por un núcleo de investigadores casi exclusivamente angloamericano que publica en idioma inglés.

A lo anterior se agrega la investigación de Weiler (en Schriewer, 1997) quién señala que es en la política educativa y en la investigación educativa donde “existe tan alto grado de estandarización global de las estructuras organizativas y de los modelos relevantes para la política y el discurso de la reforma”, que sobrepasa la estandarización y el impacto de los modelos en otros campos como los de política o de investigación social.

Discusiones y balance de las contribuciones al conocimiento de la educación supranacional

Las teorías anteriores mantienen grandes diferencias sobre las clásicas posiciones sobre el consenso y el conflicto sociales, la concepción de las naciones como iguales por naturaleza o desiguales por su inserción en la realidad mundial, la primacía de uno de los factores por encima del otro: la economía o la cultura, el énfasis en los sujetos y la perspectiva política del cambio o en el sistema y la administración del mismo, la prevalencia de lo supranacional sobre lo nacional o viceversa y la denominación del conjunto de procesos supranacionales como globalización, mundialización o internacionalización y sus matices.

Si bien las aportaciones de Schriewer, Arnove y Luhmann se realizan desde diferentes posiciones teóricas y epistemológicas, coinciden en la tesis que afirma la existencia de un sistema mundial educativo (SME) que incluye:

Niveles de organización constituidos como subsistemas educativos locales, nacionales y el supranacional; incluyendo otros niveles y formas de organización intermedias en regiones hemisféricas (inter-américa, Ibero-américa, latino-américa y el caribe).

Redes de interrelación entre organismos de la sociedad civil, organizaciones que forman parte de la ONU (UNESCO) y entidades multilaterales que desarrollan procesos como el de internacionalización educativa (OCDE, OMC, OEI).

Ideología e instituciones. El factor ideológico en tanto configuración de significaciones se integra por valores y proyectos derivados de la modernidad y asociados al capitalismo, mientras que entre las instituciones y proyectos instituyentes toman realce: la escolaridad como norma, los derechos humanos, la ciudadanía y las formas de vida democrática.

Resulta crucial considerar que el nivel supranacional de la educación o *geoeducación* (Martínez Rosas, 2015) y de su hipotético sistema mundial es el que aporta la diferencia cualitativa respecto a una educación dentro del contorno político e ideológico del Estado-nación- y es el que posibilita la constitución del SME proporcionando un cambio educativo en el orbe hacia un estadio superior. En este caso la *geoeducación* con sus procesos, estructuras e interrelaciones supranacionales sobredeterminaría la totalidad del sistema, convirtiéndose en el eje rector del SME.

Lo anterior coincide con la teoría neosistémica, ya que los *procesos autopoieticos* del hipotético sistema mundial de educación serían más eficientes y se fortalece su *autorreferencialidad* al mejorarse la articulación y coherencia interna del propio SME, por lo que los elementos disruptivos serían subsumidos, asimilados o anulados.

Por otra parte, aun cuando exista coincidencia entre las perspectivas teóricas y autores mencionados, debe seguirse debatiendo y cuestionando la existencia de un SME, dada la enorme relevancia y consecuencias en todos los órdenes de la educación.

Además quienes defienden las categorías de nación-Estado o de Estado-nación han reconocido procesos supra-nacionales, como Viñao (2005: 4) señala:

(...) Un sistema educativo regulado y gestionado por organismos públicos, ya se trate de estados federados, regiones o municipios, puede ofrecer una mayor diversidad territorial y exigir mecanismos de coordinación y cooperación, pero no por ello deja de ser nacional. Otra cosa sucede cuando un determinado país se halla inmerso en un proceso de unificación supranacional, como la Unión Europea (...) en tal caso podríamos decir, con independencia de su evolución futura, que lo que está en germen es un proceso de formación a largo plazo de un sistema educativo supranacional, próximo, en su concepción, al que existe en un estado federal....

Resulta importante incluir la crítica en la teoría y en las consecuencias prácticas hacia los planteamientos neosistémicos que proviene de enfoques centrados en los sujetos y abundan en el campo de la política educativa, coincidiendo con Rodríguez Fuenzalida, quién recupera planteamientos de Popkewitz (en: Navarro Leal, 2010:18) al plantear que:

Es posible identificar otro tipo de estudios comparados. Éstos se asocian directamente a la política, están en el ámbito de una ciencia política de la educación. Surgen precisamente del cuestionamiento de la concepción de “sistema”, referido a la educación. Esta idea administrativa de sistema homogeniza, encierra las orientaciones y políticas educativas, perdiendo de vista la educación en la apertura, emergencia y diversidad societal, en los imaginarios sociales, nacionales y de identidades (Popkewitz, 2002)... Estas tendencias hacen que estos estudios se orienten más hacia la ciencia política de la educación, y su soporte epistemológico está asociado con el sujeto social como interrogante de y evaluador político, junto con los análisis de carácter filosófico, histórico y de ciencia social.

Baste lo anterior para tomar con reservas el uso del concepto *sistema educativo mundial* e incluir trabajos centrados en sujetos y actores educativos supranacionales.

Disensos como éste hacia la existencia de un SME indican que tal tesis no tiene consenso y exigen el acopio de mayores evidencias y razones fundadas con tal suficiencia generen aceptación con alto grado de consenso, debatiendo su relación con los sistemas educativos nacionales. Además deben incluirse tesis alternativas: a) la total inexistencia de dicho SME y b) el que dicho sistema está en proceso de constitución, que implican focalizar

la investigación en la categoría de Estado-nación o tratar con importancia similar lo supranacional y lo nacional.

### Conclusión e implicaciones

Las tres teorías aportan conocimiento sobre la educación supranacional al aplicar deductiva y normativamente un concepto de *sistema mundial de educación*, sin embargo no existe consenso sobre su existencia, por lo que resulta conveniente mantenerla como hipótesis general de trabajo, al mismo tiempo que otras hipótesis: la existencia de uno o más procesos tendientes a su constitución o la inexistencia de dicho sistema. De ahí que alguna de estas hipótesis debiera resultar demostrada o fortalecida a partir del análisis de datos, la comparación constante de las hipótesis de trabajo y de los resultados de los diversos estudios realizados.

Identificar las tendencias supranacionales de larga duración en materia educativa es una tarea relevante en sí misma e indispensable para contribuir a esta discusión y esclarecer la existencia o emergencia del SME, ya que no sería sustentable sin macro-tendencias y demás elementos supranacionales que constituyen la *geoeducación*. Por ello, una primera tarea consiste en ordenar datos y conocimientos existentes relacionados con ésta.

La perspectiva del análisis del sistema mundial enriquecida con otras aportaciones, puede retomarse para plantear como hipótesis la existencia de un SME y explorar las macrotendencias educativas mundiales como constitutivas de tal sistema o que convergen para su emergencia.

La teoría sobre el SME incide en la autopoiesis el sistema social mundial. La capacidad de (auto)creación de sus propias estructuras y procesos internos (Maturana y Varela, 1980) determinaría la constitución de un SME como un subsistema funcionalmente diferenciado, al mismo tiempo que “las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales” que le eran preexistentes (Bergesen, 1980: 10-13) pero que se transforman ahora en parte constitutiva del sistema mundial. Además la autopoiesis requiere de la autorreferencialidad y este conocimiento de sí implica reflexividad y estabilidad dinámica (Prigogine en Mier, 1998). Consecuentemente la teoría del sistema-mundo

y la neo-sistémica, son una reflexión sobre el sistema e insumos de su propia dinámica, generándole autorreferencialidad.

## Referencias

Arnove, Robert F. (1980) Comparative Education and World-Systems Analysis. Comparative Education Review, 24, 48-62. Disponible en <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1187395?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21104081638271>. Consultado 20.06.13

Bergesen A. (1980). Studies of the modern world sistem. New York: Academic Press.

Braudel, Fernand (2002) Las Ambiciones de la Historia. Barcelona: Crítica, (pp. 147-177), basado en la edición francesa de 1997, traducción de María José Furió.

Kondratieff, Nikolai (1956). "Los grandes ciclos de la actividad económica"; en: Gottfried Haberler (Ed.) Ensayos sobre el Ciclo Económico. México: Fondo de Cultura Económica, segunda edición.

Luhmann, Niklas (1991). Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. México: Universidad Iberoamericana / Alianza editorial.

Martínez Rosas, José Luis. Geoeducación, categoría emergente. Ponencia en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria en CD Chihuahua, Ch. COMIE, 2015.

Maturana, Humberto y Francisco Varela (1980). Autopoiésis y Cognición. Dordrecht, Holanda: D. Reidel.

Meyer, J. W. y M. T. Hannan (Eds.) (1979). National development and the world-system: Educational, economic, and political change, 1950-1970 (pp. 3-16). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Meyer, John, Boli, John, Thomas, George y Ramirez, Francisco (1997). World society and the nation-state. American Journal of Sociology, 103, 144-181. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/ajs.1997.103.issue-1>. Consultado 15.01.13



- Mier, Raymundo (1998). Ilya Prigogine y las fronteras de la certidumbre. Rev. Metapolítica Vol. 2 no. 8 octubre-diciembre. México: Centro de Estudios de Política Comparada.
- Navarro Leal, Marco Aurelio (Coordinador) (2010). Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana. Cd. Victoria, Tam. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.
- RAE (2017). *DRAE*. <http://dle.rae.es/?id=YmHjOAP>
- Rojas Rodríguez, Mayra. La diferenciación funcional del sistema educación, una propuesta de la teoría sociológica de Niklas Luhmann. Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria digital. Guanajuato, Gto., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.
- Schriewer, Jürgen (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. Revista Educación y Ciencia vol. 1 no. 1 enero-junio. Disponible en internet <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/108> Consultado el 10.05.14.
- Popkewitz, Thomas (2002). Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. En J. Schriewer, Formación del discurso en la educación comparada (págs. 225 - 258). Barcelona: Pomares.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio (2010). "Sujeto social, política educacional, estudios comparados". En: Navarro Leal coord. Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana. Cd. Victoria, Tam. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.
- Viñao, Antonio (2005). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Disponible en internet [http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/III%20Encuentro/Antonio\\_Vinao\\_Sistemas\\_educativos\\_culturas\\_escolares.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/III%20Encuentro/Antonio_Vinao_Sistemas_educativos_culturas_escolares.pdf): Consultado el 11.04.14.
- Wallerstein, Immanuel (2005). Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. México: Siglo Veintiuno Editores.



## LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA, UNA ESTRATEGIA PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO

Andrea Montaña Perches

Tecnológico Nacional de México

### Introducción

El Tecnológico Nacional de México, es un sistema integrado por 266 planteles distribuidos en todo el país, cuenta con más de 500 mil estudiantes en carreras de ingeniería, en las ramas agroindustriales, pecuario y de ciencia y tecnología del mar (80%), administración (20%). A casi siete décadas de su creación, ha sido objeto de múltiples programas y reformas que sigue consolidado uno de los más grandes sistemas educativos en América Latina. La tarea que hoy nos preocupa se encamina principalmente a la sistematización y articulación de los logros en cada uno de los planteles, mediante la construcción de un modelo de divulgación y gestión del conocimiento con sustento en la sociedad del conocimiento.

En la presente administración el hito más importante es el uso de recursos informáticos en las tareas de docencia, investigación y vinculación. La Secretaría de Extensión y Vinculación es de reciente creación a lo sumo tiene dos años y medio; y con su creación se integran áreas como cultura y deporte, educación continua y a distancia a las tareas de vinculación. La extensión en este sentido es tema que se manejaba aparte, en el área de planeación. Tanto los manuales de procedimientos como las funciones están en revisión.

El verdadero extensionismo se ha realizado desde su creación, cada plantel tiene nexos con la comunidad a la que pertenece, reconocen al tecnológico porque es la única opción educativa en su localidad, incluso la avenida por donde se ubica el plantel lleva por nombre Av. Tecnológico, setenta años siendo cómplice y testigo del desarrollo industrial,

Efectivamente, las políticas públicas, las acciones decididas de tomadores de decisiones y el trabajo realizado han fortalecido en mucho a la comunidad tecnológica, nos toca, desde este eslabón perfilar algunas ideas y sobre todo estrategias que fortalezcan aún más el quehacer institucional.

## Objetivos de la propuesta

Fortalecer y redimensionar el quehacer institucional del Tecnológico Nacional de México por medio de la divulgación científica, mediante la construcción de un modelo de gestión del conocimiento que promueva el uso y distribución del conocimiento generado en los planteles del sistema.

Basados en nuestra vocación de servicio, nuestro arraigo y carácter social, nuestro supuesto es que a pesar de que el sistema de tecnológicos ha logrado en muchas comunidades la certidumbre de poder recurrir al Tecnológico, para resolver algún problema, sea este en el sector industrial, comercial, agrícola o del mar. Es preciso abrir un espacio de divulgación científica, mediante la construcción de un modelo propio de gestión del conocimiento que articule y sistematice los conocimientos y desarrollos generados en cada plantel y a la vez que permita dialogar e interactuar con los usuarios de las tecnologías o con aquellos que desconocen la buena disposición de los planteles de corte tecnológico.

## Enfoque teórico y revisión de la literatura

El movimiento de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) nos brinda un panorama diferente en torno a las relaciones que tiene la ciencia y la tecnología en la sociedad. Y es el enfoque que se pretende asumir en el desarrollo de esta propuesta, La idea de ciencia para todos tiene que ver con el uso y comprensión de la misma, la tendencia que surge a finales del siglo pasado da pie a replantear cuál ha sido el papel de la ciencia y la tecnología.

El planteamiento teórico se deriva de las propuestas de divulgación científica en el marco de la sociedad del conocimiento específicamente las promovidas por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), cuyos planteamientos nos remiten al uso del conocimiento como un derecho de todas las personas ya que el cuestionamiento de las concepciones y prácticas de las tradiciones científicas se discuten en el seno del movimiento CTS; estudiosos del tema analizan y ponen en evidencia la legitimación de la ciencia, la tecnología, la política y la educación científica a partir de los impactos, consecuencias y riesgos ambientales que éstas han tenido a lo largo de la historia, sobre todo después de la bomba atómica.

A finales de los años 60 corrientes de activismo social y de investigación académica se reflejan en el ámbito educativo y nace una forma diferente de entender la ciencia y la tecnología y su relación con la sociedad. Para la siguiente década, se formulan propuestas críticas y contextualizadas en la enseñanza de las ciencias en los niveles de educación media superior y superior, tendencia o movimiento que centra su atención en dos objetivos medulares: desmitifica la ciencia y la tecnología, es decir, contextualizarlas y lograr que la población en general participe más en el ordenamiento institucional de estos temas. Por ello la educación desde la perspectiva CTS busca la contextualización y la participación social en el ámbito escolar, lo que implicaría cambios significativos en contenidos y metodologías para el aprendizaje, así como nuevas formas de relación.

Metodología paradigma o enfoque, diseño, técnicas e instrumentos y

La metodología, asumirá una orientación cualitativa y de investigación-acción. El paradigma parte de la teoría de la complejidad pues brinda elementos de co-construcción de la estrategia de divulgación científica de la comunidad tecnológica, con el propósito de recuperar las invenciones, los desarrollos tecnológicos, las innovaciones y logros en diversos foros. Con la finalidad de construir un modelo de gestión del conocimiento que permita el uso y distribución y las formas de interactuar con el conocimiento.

Para el diseño de la propuesta, se consideran tres momentos: el primero implica el contar con la información de los planteles en cuanto a los perfiles profesionales (investigadores, áreas de conocimiento y líneas de investigación); instalaciones, laboratorios y equipo); los impactos que ha tenido en los últimos años los retos a enfrentar y los sectores atendidos.

El instrumento que servirá para este primer momento es la construcción de una matriz de saberes científico-tecnológicos, con la cual estaremos en posibilidad de conocer la oferta de vinculación de cada Instituto, las ya conocidas y que nos han distinguido: capacitación, asistencia técnica, educación continua, servicios tecnológicos, asesorías, consultorías, entre otras.

El segundo momento es el diseño de divulgación científica para dar a conocer la oferta de tecnologías alternas y sustentables para gestionar el conocimiento con nuevas formas

de articulación interinstitucional, como soluciones integrales, transferencias tecnológicas, desarrollos tecnológicos, comercialización de productos y servicios

Un tercer momento es el referido a la construcción del modelo de gestión de conocimiento a partir de la divulgación científica, se ha pensado en el uso de las tecnologías de la información con una estrategia interactiva que permita conocer las necesidades de los usuarios y también de aquellos que desconocen los saberes científico-tecnológicos realizados en los planteles.

### Resultados esperados

La articulación con la sociedad se ha dado a lo largo del tiempo, sin embargo es necesario detenernos y reflexionar en los grandes retos que tenemos y el trabajo interinstitucional, interdisciplinario nos brindará un panorama diferente, más fuerte y solidario para atender las oportunidades que hoy en día se presentan.

Es necesario conocer los nichos de oportunidad, entender que la sociedad del conocimiento indica el transitar con todos los medios para que el extensionismo se realice sin olvidar claro, los sectores que tradicionalmente hemos atendido. Pretendemos realizar cambios en los modos de consumir tecnologías interactuando con los usuarios, reconociendo los grandes saltos y las tendencias en materia tecnológica y las expectativas de industriales y comerciantes tienen. Este es un estudio se pretende realizar en coordinación con los vinculadores de los planteles para la compilación de datos, el análisis y la visión

### Conclusiones preliminares de acuerdo al grado de avance y actividades pendientes

La participación de los planteles para la construcción de un modelo de gestión del conocimiento es fundamental y la coordinación de esta labor ya ha sido ofrecida por lo que los trabajos inician con el diseño de instrumentos para aplicarlos a nivel nacional con investigadores, docentes y egresados que han contribuido en los últimos cinco años.

## 7. Referencias

Albornoz, M. y López Cereso, J. A. (2010) Ciencia, Tecnología y Universidad en Iberoamérica. OEI

<http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Chaparro.pdf#page=87>

Bonil, J, Junyent, M, & Pujol, R M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. Retrieved 20 dic 2013, from Rev. Eureka Enseñanza y Divulgación Científica <http://www.re-dalyc.org/pdf/920/92013009005.pdf>

Cerezo, J. A. L. (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. Revista iberoamericana de educación, 18, 41-68.

DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. Journal of Research in Science Teaching, 37(6), 582-601

García Conrdova, F. (2005) La investigación tecnológica. Ed. Limusa, México.

Peran González, José R. et.al.(2006). Evaluación de Proyectos de Innovación para las pymes de Castilla y León. Ed. Cartif. España.

Tecnológico Nacional de Mexico. <http://www.tecnm.mx/>

## DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA EL APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Oscar Treviño Maese, Dulce Cleotilde Pérez Gómez y Rosa Leticia Moreno Nery

Universidad Pedagógica de Durango

Introducción.

El aprendizaje de la matemática siempre ha sido un problema para los alumnos, pero también para los docentes que la imparten, el principal problema que se presenta es al momento de elaborar un plan de trabajo en donde se explique los temas a tratar, los conceptos, las actividades a realizar, la manera de evaluar entre otros aspectos propios de cada docente. En muchas ocasiones se tienen los temas y algunas actividades “reales”, o se tienen las actividades reales y los temas a tratar, pero no se tiene una secuencia lógica o estructurada de los temas o las actividades.

Cuando se plantea el diseño de un curso se debe seguir un proceso, consciente o rutinariamente para lograr una formación de calidad y es de indudable valor contar con un modelo que guíe dicho proceso que será requerido para el diseño de los materiales y estrategias didácticas del curso. Es ahí donde entra el diseño instruccional donde se establecen las fases y los criterios a considerar (Belloch, 2013)

Referentes teóricos.

El verbo construir proviene del latín *construere* que significa arreglar o dar estructura y el principio básico de la teoría del constructivismo proviene precisamente de su significado. El aprendizaje humano se construye, las personas elaboran nuevos conocimientos en su mente a partir de la base de enseñanzas anteriores (Hernández Requena, 2008).

Para el constructivismo el individuo es una construcción propia como resultado de la interacción del ambiente y la disposición interna en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos (Carretero, 2000).



Cuando una persona extrae o interpreta el significado de su experiencia es cuando existe un aprendizaje logrando un diálogo con la cultura y los demás. La realidad, para el constructivismo es un modelo mental y el ajuste de los modelos mentales como respuesta a la experiencia logran el aprendizaje (Williams et al, 2004).

Cooper (1999) citado en Díaz Barriga (2002) identifica algunas áreas generales de competencia docente con la misma idea de que el profesor apoya al alumno a construir el conocimiento además de crecer como persona y ser un actor crítico de su entorno, dichas áreas son:

Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.

Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.

Dominio de los contenidos o materias que enseña.

Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.

Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

La propuesta de un andamiaje (scaffolding) de Bruner en los setenta, explica la función tutorial que cubre el profesor, dicho andamiaje supone que las intervenciones tutoriales deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje del alumno, de manera que entre más dificultades presente, deben existir más estrategias de intervención por parte del enseñante (Díaz Barriga, 2002).

Para Díaz Barriga (2002) un profesor constructivista es:

Un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.

Es un profesional reflexivo que piensa críticamente sus propias ideas, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.

Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje y está dispuesto al cambio.

Promueve aprendizajes significativos que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.

Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.

Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.

Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad del control de los aprendizajes.

El diseño instruccional es una tarea pragmática que se basa en la teoría y tiene como objetivo el producir una formación eficaz, competente e interesante. Dicho modelo intenta describir el proceso por el que se produce la formación de calidad (Williams et al, 2004)

Conuerdo con la teoría de elaboración de Reigeluth (1999<sup>a</sup>) mencionada por Williams et al, 2004) que sugiere que una lección debería demostrar primero las generalizaciones (llamadas epítomes) con el fin de armar una gran pintura con cada concepto o habilidad para después realizar un “zoom” en los detalles para después sacar el “zoom” y ver la gran pintura antes de ver un nuevo concepto, desarrollando en el alumno un esquema cognitivo de información completa y detallada.

Gagné (1985) mencionado también por William et al (2004) propone que existen ciertas circunstancias en donde se produce el aprendizaje llamadas condiciones del aprendizaje. El aprendizaje es complejo y manifiesta una variedad de resultados cuando se logra.

Las fases del modelo de Gagné (Guerrero & Flores, 2009) son:

Atraer la atención (Gaining attention – reception)

El docente deberá captar la atención de los alumnos, por medio de preguntas o diferentes todos de voz, presentaciones atractivas, etc.

Informar los objetivos (Informing learners of the objective –expectancy)

Estimular la motivación, explicando lo que se podrá hacer con el nuevo conocimiento.

Dirigir la atención (Stimulating recall of prior learning – retrieval)

Se pueden usar elementos tecnológicos para la búsqueda de información referente a los temas.

Estimular refuerzo (Presenting the stimulus – selective perception)

Es necesario que se facilite el recuerdo de los aprendizajes previos para lograr los aprendizajes deseados.

Guiar el aprendizaje (Providing learning guidance – semantic encoding)

Se busca que el tema sea entendido para lograr el aprendizaje esperado.

Inducir la práctica (Eliciting performance – responding)

El aprendizaje se evidencia con un cambio en la conducta presentando los contenidos de diferente manera.

Proveer retroalimentación (Providing feedback – reinforcement)

Se busca precisar si el alumno adquirió los aprendizajes esperados orientando el aprendizaje en caso necesario.

Evaluar rendimiento o producto (Assessing performance – retrieval)

Se propicia una respuesta en relación al aprendizaje logrado.

Realizar retención y transferencia (Enhancing retention and transfer – generalization).

El alumno podrá aplicar el aprendizaje adquirido a diferentes situaciones logrando la retención de la información obtenida.

Gagné sugiere que las tareas de aprendizaje se pueden organizar jerárquicamente, de acuerdo con la complejidad en donde se le da la importancia a identificar los requisitos previos para facilitar el aprendizaje en cada nivel (Kearsley & Culatta, 2015)

Desarrollo

La concepción constructivista del aprendizaje establece que la interpretación que las personas hacen de su experiencia en el mundo sirve como base para elaborar individual y socialmente el conocimiento.

El presente diseño instruccional va dirigido a comprender los temas del primer bloque de la materia de *Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa* correspondiente al primer semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, el bloque se denomina ¿Cómo se utiliza la estadística en la producción de datos, con los siguientes temas:

Universo de estudio, muestra y tipos de muestra.

Proporciones, porcentajes y razones.

Distribuciones de frecuencia simple, con agrupamiento en intervalos y cumulativas.

Presentación gráfica: histograma, polígono de frecuencia y ojiva.

Medidas de tendencia central: promedio aritmético (media), mediana, moda, deciles, cuartiles y percentiles.

Medidas de dispersión o variabilidad: recorrido desviación media, desviación estándar, varianza y coeficiente de variabilidad.

Se busca que el diseño instruccional proporcione los conceptos básicos de manera práctica, a través de una serie de preguntas estructuradas y secuenciadas, el alumno adquirirá los conceptos básicos de la estadística relacionándolos con un ejemplo de la vida cotidiana, con la intención de que aplique los conocimientos que el alumno ya posee de una manera general y formular un nuevo concepto de los diferentes temas a tratar, los conceptos a abordar son:

Población y muestra

Variable y Dato

Medidas de centralización

Medidas de dispersión

Las actividades que se proponen para las Fases de aprendizaje son las siguientes:

Fase	Actividad	Objetivo
------	-----------	----------

<p>Atraer la atención (Reception)</p>	<p>En esta fase se les pide a los alumnos que identifiquen un problema social con el que hayan tenido un acercamiento previo con ellos mismos o con un familiar o conocido como drogadicción, embarazos no deseados, bullying, alcoholismo, entre otros, dicho tema se verá de manera general, es decir, tomando la pintura completa para ir analizando los temas uno a uno.</p>	<p>El alumno se identifique con algún problema social que pueda interesarle para su análisis.</p>
<p>Informar los objetivos (expectancy)</p>	<p>La siguiente fase consistirá en explicar el propósito de la actividad, que sería el de comprender los conceptos básicos de la investigación cuantitativa con la finalidad de aplicar dichos conceptos a la vida cotidiana y sobre todo a problemas sociales en los que están de alguna manera inmersos para que se sientan con la capacidad de poder explicar y deducir situaciones lo más real posible.</p>	<p>El alumno comprenderá que los conceptos no son propios sólo de la clase y podrá usarlos en la vida cotidiana.</p>
<p>Dirigir la atención (retrieval).</p>	<p>Buscar en Internet información relacionada, para esta actividad se sugiere el uso de los dispositivos móviles, para tener un panorama más amplio se realizarán preguntas como:          ¿Cuál es el problema que seleccionaste?          ¿Por qué te llamó la atención dicho tema?          ¿Qué te gustaría saber al respecto?</p>	<p>El alumno tendrá la información relacionada con el tema para un mejor análisis.</p>
<p>Estimular refuerzo (selective perception)</p>	<p>Lo siguiente es realizar preguntas de manera aleatoria a los estudiantes buscando relacionar los conceptos básicos, por ejemplo:          Con relación a la pregunta de lo que te gustaría saber y suponiendo que vas a realizar una encuesta...          ¿Quiénes serían las personas a las que pudieras realizar las preguntas?          ¿Deben tener alguna característica en especial?          ¿Deben ser de algún lugar específicamente?          Entonces se les hace ver que en Estadística lo que mencionan sería la población y se les pide que investiguen ahora qué significa población y escriban una definición propia.          Ahora se les formularían preguntas como:          ¿Podrías realizar la encuesta a toda la población?          ¿Cuáles serían las consideraciones para que sólo la puedas realizar a una parte de la población?          ¿Qué características deberán de tener las personas a las que vas a encuestar?          Se les hace ver ahora que eso sería una muestra y se les pide que investiguen de nuevo en Internet lo que sería una muestra y generen su propia definición.          Ahora se continúa con las siguientes preguntas para buscar las variables a investigar guiando las preguntas a que sean datos que puedan ser usados para el cálculo de los estadísticos como:          ¿Qué información te gustaría saber?          ¿Se puede sacar un promedio con los datos que recibes?          La información que se obtenga será para dar a conocer el concepto de variable y dato, solicitando que busquen de nuevo en Internet los conceptos para que ellos generen su propia definición.</p>	<p>Conocerá los conceptos de Población, Muestra, Variable y Dato y comprenderá la diferencia generando un concepto propio.</p>

Zoom Out	Al terminar de identificar los nuevos conceptos se relacionaran en el tema social seleccionado y se desarrollará un escrito en donde redacte una pequeña introducción de su contexto definiendo su Población a investigar, la muestra a considerar, las variable a abordar y los datos a recabar.	El alumno llevará los conocimientos nuevos a su propio tema logrando una comprensión y uso de los mismos.
Socialización	Después se seleccionará aleatoriamente a 3 alumnos que compartirán con el grupo la población y la muestra de su tema en particular y se discutirá al respecto para que los compañeros den su opinión.	El alumno defenderá sus respuestas para reforzar así el conocimiento adquirido.
Guiar el aprendizaje (semantic encoding)	Se les pide que identifiquen algún aspecto de lo que leyeron que les gustaría investigar, proponiendo variables cuantificables como: edad del entrevistado, el número de compañeros que lo han vivido de manera propia o cercana, número de casos o situaciones en la familia, etc.	El alumno delimitará su investigación a una o dos variables para su análisis estadístico.
Inducir la práctica (responding).	Para abordar el tema de media, mediana y moda, el docente realiza preguntas como: ¿Sabes cómo calcular el “promedio”? ¿Qué información pueden obtener cuando calculan el promedio? (Media) ¿Qué pasa si un valor se repite más que los demás? (moda) ¿Qué información podemos deducir al identificar el valor que más se repite? ¿Qué pasa cuando identificamos el valor que está en medio de todos los valores? (mediana) ¿Qué información podemos encontrar con ese valor? Después de escuchar algunas respuestas se les menciona que nos estamos refiriendo a la Media, la Moda y la Mediana y se les solicita que investiguen en Internet para que anoten su propio concepto. Para las medidas de descentralización (dispersión) se referirá a la Desviación promedio, y se proponen preguntas como: Si tus calificaciones en 4 materias son 8, 8, 8 y 8 tendrías un promedio de 8 ¿cierto? Y si tu compañero tiene 6, 6, 10 y 10 ¿cuál sería su promedio? ¿El promedio de los 2 se refiere a las mismas calificaciones? ¿Cuál sería la diferencia? Se informa que la diferencia se podría constatar con la Desviación promedio y se le pide que la busque en Internet para generar sus propios conceptos.	Identificarán las medidas de centralización y descentralización, generando su propio concepto de las mismas.
Proveer retroalimentación (reinforcement)	Se proporcionan las fórmulas para calcular la Media, Mediana, Moda y Desviación promedio y se realizan algunos ejemplos propuestos por el docente. Se les proporciona a los alumnos los datos que se usaran suponiendo que se hizo una encuesta y se tomaron algunas edades de los encuestados para que todos obtengan los mismos resultados. Se pide que realicen el cálculo de las medidas anteriormente mencionadas a los valores encontrados.	Obtener las fórmulas para el cálculo.
Zoom out	Se pide que realicen una conclusión relacionando los cálculos obtenidos con la información que tienen de su problema de investigación.	El alumno llevará los conocimientos nuevos a su propio tema logrando una

		comprensión, uso y análisis de los mismos
Socialización	Al terminar se les pedirá que compartan los resultados para verificar que todos tengan los mismos valores además de las conclusiones a las que llegaron.	El alumno defenderá sus respuestas para reforzar así el conocimiento adquirido
Evaluar rendimiento o producto (retrieval)	En caso de observar alguna deficiencia en algún tema se retoman las fórmulas con algún ejemplo de los mismos alumnos para realizar los cálculos.	Conclusión de los resultados obtenidos al tema abordado.
Realizar retención y transferencia (generalization)	El docente proporcionará un problema diferente con nuevos valores para que el alumno identifique los conceptos y realice los cálculos estadísticos y elabore un análisis comparta su conclusión.	Conclusión de los nuevos resultados y compartir con los compañeros.

## Conclusiones

A veces creemos que estamos haciendo bien las cosas y posiblemente así sea, posiblemente no, o a veces sólo haga falta ordenar nuestras ideas, pero ese orden no debe ser a la “como yo creo”, este ejercicio me sirvió para darme cuenta que no contaba con un inicio y un fin en el tema que imparto en la materia de *Los conceptos básicos de la investigación cuantitativa*, yo “decía” que ese era el orden o esa era la manera de desarrollar los temas y listo, no tenía un sustento teórico que me apoyara.

Los diseños instruccionales sirven para lograr ese orden y entender que lo que se hace, tiene un por qué, en lo personal había oído el tema pero no había tenido la oportunidad de conocerlo hasta ahora, y lo pienso considerar de ahora en adelante para preparar los temas de algunas materias y hasta para los talleres que imparto como el de diseño de aplicaciones móviles

## Bibliografía

Belloch, C. (2013). Diseño Instruccional. *Universidad de Valencia*, 1-15. Obtenido de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>

Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. México: Progreso. Obtenido de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=I2zg\\_a-lti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo+como+el+que+aprende+es+capaz+d+e+interpretar+m%C3%BAltiples+realidades,+est%C3%A1+mejor+preparado+para+enfrentar+situaciones+de+la+vida+real.+Si+un+aprendiz+puede+](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=I2zg_a-lti4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=constructivismo+como+el+que+aprende+es+capaz+d+e+interpretar+m%C3%BAltiples+realidades,+est%C3%A1+mejor+preparado+para+enfrentar+situaciones+de+la+vida+real.+Si+un+aprendiz+puede+)

Diáz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw - Hill Interamericana. Obtenido de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Guerrero, T., & Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Artículos arbitrados*, 317 - 329. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29266/1/articulo7.pdf>

Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 26-35. Obtenido de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Kearsley, G., & Culatta, R. (2015). *Instructional Design*. Obtenido de Conditions of Learning (Robert Gagne): <http://www.instructionaldesign.org/theories/conditions-learning.html>

Williams, P., Schrum, L., Sangra, A., & Guardia, L. (2004). *Modelos de diseños instruccional. Fundamentos del diseño técnico - pedagógico en e-learning*. España: Eureka media. Obtenido de <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISE%C3%91O+INSTRUCCIONAL.pdf>

## RECONFIGURACIÓN DE LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INSTITUCIONES CON POSGRADOS EN EDUCACIÓN PARA EL MAGISTERIO

David Pérez Arenas

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Contexto, antecedentes de la situación y necesidades



El objetivo de esta ponencia es analizar la necesidad de reconfigurar la generación, gestión y difusión del conocimiento en las instituciones que ofrecen estudios de posgrado para el magisterio, en el contexto actual de las Reformas Educativas; tomando como estudio de caso el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), a partir de algunos ejes analíticos derivados del Primer Foro organizado por la comunidad académica de esta Institución, en noviembre de 2015.

La ponencia tiene como antecedente los proyectos de investigación realizados en los últimos años, y las comisiones académicas en las que se ha participado en el Instituto; desde donde se han ubicado los siguientes problemas en relación con la investigación que se realiza en las instituciones que ofrecen posgrados al magisterio, como el ISCEEM: Cambio drástico en el contexto, políticas educativas y condiciones institucionales en que se desarrollaba la investigación, de su creación hasta fines de los años noventa, y las conformadas en los últimos quince años; a lo que se debe agregar las propias de este tiempo caracterizado por la reforma educativa, lo que se ha traducido en un desplazamiento de la investigación como función sustantiva del Instituto en dos sentidos, al perder importancia, en comparación con la docencia (Pérez Arenas 2007), y al desplazar la centralidad de la investigación básica por la investigación aplicada o profesionalizante.

Otro de los cambios más drásticos tiene que ver con la reducción del financiamiento a la investigación, como ha sucedido en la mayoría de instituciones públicas, lo que se ha traducido en la implementación de mecanismos de evaluación, sustentados en la rendición de cuentas y en la productividad, en nombre de la calidad; generando procesos de simulación y estrategias orientadas más al control y administración de la investigación, que a la producción y difusión del conocimiento educativo; al tiempo que se da una desvinculación de estos procesos, con otra de las funciones originarias de las instituciones de educación superior, el compromiso social.

Aunado a lo anterior y en el contexto de la Reforma Educativa y sus Leyes Secundarias, es necesario replantearse el problema de la pertinencia social de la investigación, no sólo para el campo de conocimiento en que se ubica, sino para la población para la cual fue

creado el ISCEEM y hacia quien debería ser su beneficiario directo: el magisterio del estado de México.

Esta problemática no es exclusiva del Instituto, ni de este tiempo, desde hace varios años, algunos autores la han analizado, lo que se ha traducido en diferentes posicionamientos que coexisten en otras instituciones, en relación con los propósitos y tareas que les competen, así como con el lugar, orientación y fines a que deberá responder la investigación.

### Objetivos

Analizar y discutir las problemáticas y retos que enfrentan las instituciones que ofrecen posgrados al magisterio, como el ISCEEM, en el contexto de los cambios que se plantean en las políticas y reformas educativas de los últimos años; y elaborar un proyecto académico institucional sustentado en propuestas emanadas de reflexiones colegiadas y en las nuevas demandas del sistema educativo; a partir de cinco ejes temáticos, en esta ponencia se retoma el relacionado con la Producción del Conocimiento y Pertinencia Social de la Investigación.

### Marco conceptual o de referencia

Desde hace algunas décadas, se inició un debate en relación con los propósitos y tipos de investigación que deberán priorizarse para la generación de conocimiento, por un lado están quienes se oponen a que la investigación, se subordine totalmente a los propósitos, estrategias y acciones derivadas de las políticas educativas actuales, argumentando que esta tarea deberá sustentarse en la estructura de las disciplinas científicas y en el modelo napoleónico de la universidad, es decir en la separación de la docencia de la investigación; bajo el supuesto de que la especialización es una forma segura de avanzar el conocimiento, por lo que será la estructura de las disciplinas quien de la pauta a los investigadores sobre los problemas importantes.

Clark ha denominado a esta forma de organizar la investigación con el Modelo Académico de Ciencia Tradicional y Gibbons Modalidad 1 de Producción de Conocimiento (García de Fanelli, 2001); en el que subyace la idea de que los propósitos de la investigación, más que resolver problemas de la práctica profesional del magisterio, en el caso del

ISCEEM, deberán atender los de los campos disciplinarios; y que corresponde al Estado financiar la investigación con el propósito de no contaminar sus propósitos.

Por otro lado, quienes atendiendo a las demandas de la política educativa, y a las provenientes del contexto local en que se inscriben las instituciones como el ISCEEM, asociadas con las críticas relacionadas con su imagen exterior y recientemente a las demandas de la Reforma Educativa, han sugerido que la investigación debe enfocarse a atender los problemas relacionados con la práctica profesional del magisterio (aplicada), o la desaparición de ésta como función sustantiva.

Conrrad, denomina a este modelo, aplicado o de corte profesional, que en los últimos años amenaza con separar la investigación de la educación superior, o reducirla a una cuya valoración se haga a partir de su eficacia y pertinencia en relación con la práctica profesional. Desde este enfoque la investigación opera bajo la lógica del mercado y en ese sentido se otorga su financiamiento.

Lo anterior, aunado a la disminución del gasto educativo para el desarrollo científico y formación de investigadores, se ha traducido en estrategias más utilizada por los gobiernos, como mecanismos para hacerse de recursos y asignarlos con base en criterios de evaluación, con los efectos de una mayor carga de enseñanza para los departamentos que no obtengan un rendimiento adecuado en la evaluación de la calidad de la investigación (García de Fanelli, 1998).

La hipótesis de Clark es que éstos son *procesos sin retorno*, por lo que considera necesaria la presencia de condiciones que tiendan a contrarrestar estas fuerzas disgregadoras del nexo investigación-docencia-aprendizaje, ante lo cual sugiere estrategias para enfrentar estos procesos.

La presencia de una ideología (misión en términos acordes a la política educativa actual) apoyada en los principios de Humboldt, *combinar la enseñanza con la investigación, que estas tareas sean organizadas por profesores al servicio del Estado, y la libertad de enseñanza y de investigación.*”(Barona, 2002:81) pero adecuados a las condiciones y contexto actual, lo que implica; reconocer la competencia institucional de los programas

como un elemento que además de reputación provea de recursos a la institución, y apoyen la productividad en la investigación; promover la autonomía en la actividad de investigación, a partir de la diversificación de las fuentes de financiamiento y subsidios cruzados.

Gibbons propone, estrategias asociadas con lo que ha denominado el Modelo 2, que reconoce las nuevas condiciones en que operan las Instituciones de Educación Superior, cuyo eje no será la producción y formación dentro del marco de las disciplinas, ni una visión estrecha de corte profesional, sino la modificación del modelo 1 en dirección del modelo 2 en el que la producción y divulgación del conocimiento no son actividades autónomas, que se llevan a cabo en instituciones aisladas, sino implican una interacción con otros productores de conocimiento.

Ello demanda la integración de equipos de investigadores que atiendan y resuelvan algún problema del campo, a partir del desarrollo de consensos teóricos, que trasciendan los marcos disciplinarios, lo que implican la creación de estructuras teóricas, modelos y métodos de investigación, como formas prácticas de enfrentarlo. La modalidad 2 tiene la característica de la transdisciplinariedad o multirreferencialidad asociada con el desplazamiento de los intereses de los investigadores vinculados exclusivamente con el campo disciplinario, hacia el estudio de sistemas más complejos.

Finalmente Gibbons señala que el conocimiento no se produce ni trasmite sólo en los centros de investigación, al interior de las disciplinas, ni de manera individual; sino en prácticas en los lugares de trabajo, en los bordes de las disciplinas en ámbitos transdisciplinarios y en trabajo grupal.

### Metodología

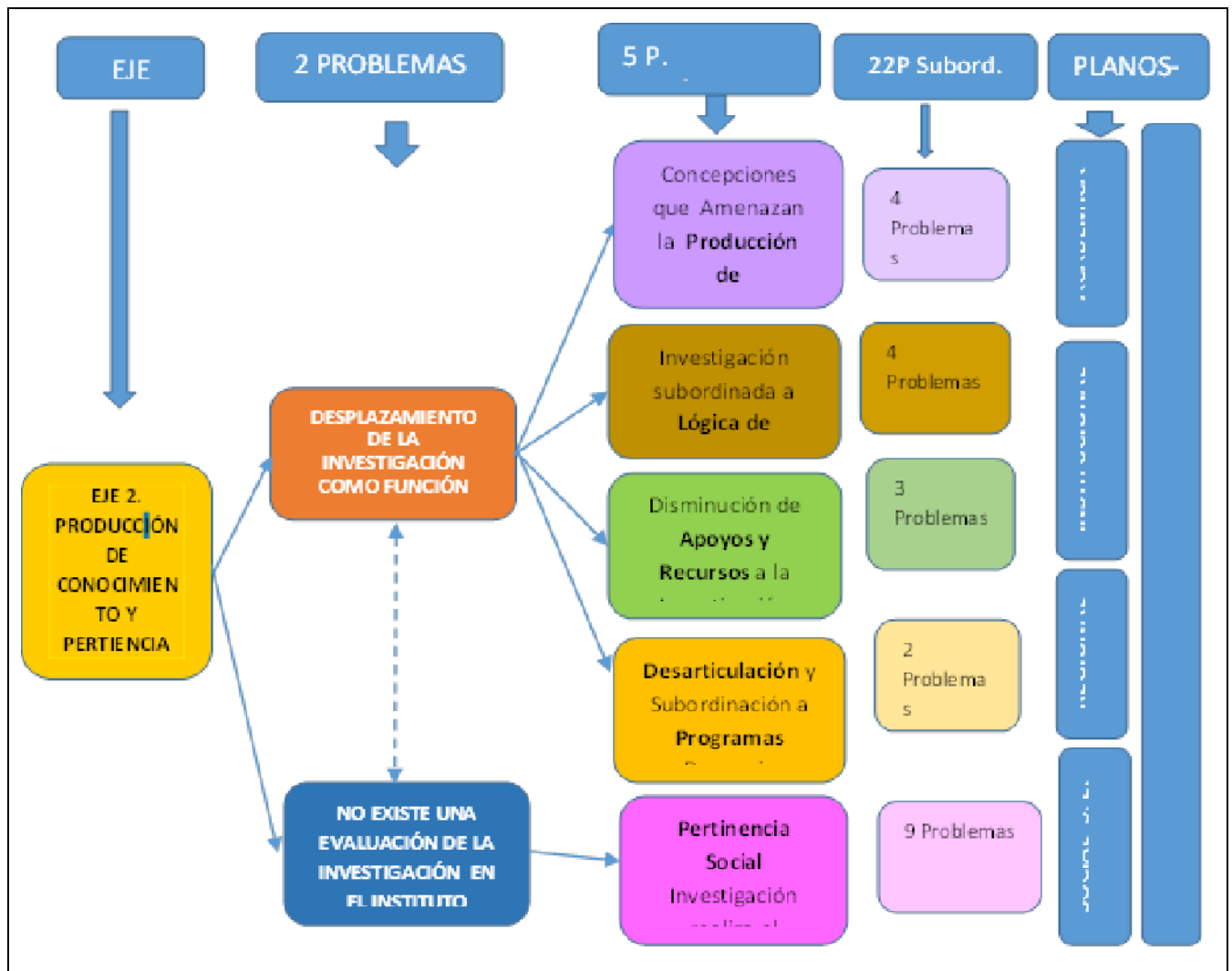
El Foro surge como una demanda de la comunidad académica, ante la problemática que enfrenta el ISCEEM, con el apoyo de la Dirección se integra una comisión para la definición de sus propósitos, ejes temáticos y estrategias; se convoca a todo el personal académico y administrativo a participar con ponencias que fueron presentadas en las tres Divisiones Académicas y Sede del Instituto, y en una sesión plenaria; la dinámica fue

escuchar a cada ponente, y al final abrir un espacio para el diálogo, análisis y construcción de propuestas; después la Comisión Organizadora sistematizó y analizó las ponencias y relatorías de cada eje temático.

#### Descripción de la experiencia

En total se recibieron 54 ponencias, 15 pertenecían al Eje 2, *La producción del conocimiento y pertinencia social de la investigación*, para su análisis, se elaboraron cuadros que concentraban las problemáticas, argumentos y propuestas identificadas en cada eje; Los sub-ejes previstos, se reformularon de acuerdo con el contenido de las ponencias; lo que permitió agrupar los problemas en dos categorías, las genéricas o constitutivos del eje, de los que se derivaron las subordinadas, todos mediados por contingencias visibles ante los cambios de las políticas educativas y condiciones institucionales, como la Reforma Educativa de 2013 y sus leyes secundarias.

Se ubicaron 2 problemas Genéricos, de los que se desprendieron 5 subordinados, relacionados con diferentes dimensiones, que van desde la social amplia, condensada por los sistemas y las políticas educativas; la institucional asociado con su trayectoria, formas de gestión, organización y condiciones institucionales; las relacionadas tanto con las condiciones particulares en que trabajan las Divisiones Académicas, como con las regiones que se ubican; y las de los diferentes sujetos que participan, son afectados o están relacionados con las problemáticas y propuestas ubicadas en este eje.



### Resultados alcanzados

Desde hace varios años se había advertido *el desplazamiento que se estaba dando de la investigación como función sustantiva del Instituto*, pero el foro permitió argumentar de manera precisa a través de los problemas subordinados identificados en las ponencias, así como de los indicadores contenidos los problemas y propuestas; la novedad fue el reconocimiento de *la ausencia de una evaluación de la investigación que se realiza en el Instituto*, como otro problema genérico; lo que limita valorar *la pertinencia social de la investigación*, en dónde se ubicaron el mayor número de problemas y propuestas.

Desconocimiento de la Pertinencia social de la investigación del Instituto

La ausencia de un Diagnóstico no permite conocer a qué necesidades e intereses responde la investigación realizada en el Instituto: de los grupos o de los investigadores; de los usuarios o a quienes se enfocan sus productos; ni si se consideran los de niños y jóvenes de la entidad. Predominan ideas en relación con la poca pertinencia social de su investigación, tomando como referencia: el Sistema Educativo y las regiones donde se ubican su Sede y Divisiones; los tomadores de decisiones en relación con las agendas educativas nacionales y estatales; las necesidades del magisterio y de los usuarios de la investigación; y la ausencia de parámetros externos para valorar la investigación del IS-CEEM.

La propuesta genérica es elaborar un Diagnóstico sobre la Investigación del Instituto, para definir acciones y estrategias orientadas a su reconocimiento por parte del sistema educativo y su pertinencia social a partir de sus aportaciones; lo que permita potenciarlo como centro de producción de conocimiento para entender y operar el sistema educativo y las problemáticas de la entidad; reposicionar la investigación, nuevos ejes problemáticos derivados de la Reforma Educativa, mayor cercanía con escuelas, profesores y sus prácticas por niveles, áreas y temas emergentes; abrir líneas y proyectos relacionados con las necesidades de actualización y superación de docentes y directivos que resulten no idóneos; desarrollar proyectos por sede y Divisiones para conocer los contextos locales, sus necesidades y desarrollar propuestas de intervención educativa; que los Investigadores acudan periódicamente a escuelas de las regiones de influencia de cada División Académica y la Sede, para proponer con ellos estrategias.

Concepciones que amenazan la producción de conocimiento, sustentadas en un empobrecimiento de los modos y tipos de investigación asociadas con el compromiso social.

Al asumir el problema de los modos de producción de conocimiento desde polémicas que contraponen, excluyen o simplifican las diferentes maneras de hacer investigación, desvalorizando la producción de conocimiento orientada al compromiso social y desarrollo de los campos de conocimiento. Reducción de la investigación profesionalizante a la que es útil y práctica o resuelve problemas en lo inmediato. Desarticulación entre la investigación básica y aplicada, y otros tipos de investigación. La propuesta es articular modos de producción de conocimiento y tipos de investigación que permitan responder a su

compromiso social, a las problemáticas del campo, del sistema e instituciones educativas, así como a los sujetos que las conforman.

Propuestas subordinadas, que la investigación responda a lineamientos de la política educativa, pero asuma su responsabilidad social; adoptar un modo de generar conocimiento Institucional recuperando el compromiso social y la democratización del conocimiento como bien de la humanidad, involucrando las necesidades de los grupos más vulnerables (alumnos y docentes de la entidad); Productos de investigación no solo aplicables, sino espacios potenciales de encuentro y acción, de esperanzas y utopías, que convoquen a un proyecto educativo social común; que los investigadores articulen sus temas de interés, con temáticas emergentes nacionales y locales; desarrollar proyectos de intervención que permitan aportar propuestas innovadoras a los problemas educativos regionales.

Predominio de la lógica de control y la administración de la investigación en detrimento de la producción del conocimiento.

Se da prioridad al “cumplimiento” de lo formal (tiempos, horarios), en detrimento de lo académico y su productividad; ausencia de perfiles académicos para la contratación o asignación de investigadores al Instituto, meritocracia; uso discrecional de la normatividad institucional para regular la investigación.

La propuesta es generar Mecanismos para la gestión, apoyo y evaluación de la investigación sustentados en la producción académica; valorando al investigador por su trayectoria, producción y participación en las actividades sustantivas y no por cubrir tiempos y horarios; definir perfiles académicos para la selección de personal que ingresa al Instituto, tomando como referencia las líneas y temáticas institucionales y vinculadas con las problemáticas educativas del sistema educativo; dar cumplimiento a los procesos relacionados con la temporalidad de los proyectos, considerando las condiciones y cargas laborales del personal.; trabajo sustentado en la confianza y no en el control administrativo.

Disminución de Apoyos y Recursos para la Investigación.



Se desconocen y no se aprovechan organismos, programas y convocatorias que brindan apoyos financieros para el desarrollo de proyectos en el Instituto; disminución, desaparición de apoyos y recursos para la promoción y difusión de los productos de investigación; no existe una infraestructura ni condiciones que fortalezcan la investigación (redes, adjuntos, recursos).

Las propuestas son recuperar e Incrementar los apoyos y recursos para el desarrollo y promoción de la investigación; crear en la coordinación de investigación, un área para gestionar las oportunidades de vinculación financiera y temática, en los ámbitos de lo local y lo nacional; hacer efectiva su función sustantiva, acompañándola de prácticas de gestión, trabajo colegiado, apoyos, compromisos y responsabilidades individuales; apoyo y financiamiento para realizar investigación.

Desvinculación de programas de docencia con las líneas de producción de conocimiento.

Los tiempos de investigación se subordinan a los de docencia y administración, desvinculación de programas de posgrados del programa de investigación del Instituto. Propuestas: reposicionar la investigación como función sustantiva del ISCEEM, asignándole mayores tiempos y recursos; diseñar nuevos posgrados que permitan establecer vínculos más acordes a las nuevas necesidades de formación.

### Conclusión e implicaciones

Se argumentaron dos problemas genéricos interrelacionados e interdependientes entre sí, la ausencia de un diagnóstico y un desplazamiento de la investigación educativa que se realiza en el Instituto, problemáticas que se agudizan por la contingencia de la Reforma Educativa de 2013 y las Leyes Secundarias que han incidido en la modificación de su Acuerdo de Creación.

Los problemas subordinados ubicados en los extremos, generan una de las mayores tensiones que enfrenta la investigación como función sustantiva en el Instituto: su pertinencia social, uno de los mayores cuestionamientos que se hace a la producción del conocimiento generado en el Instituto, y en el otro extremo tanto los modos de producción que se promueven en aras de lograr una mayor pertinencia social, como aquellos que al

ser excluidos, demandan se mantengan, con el propósito de no perder de vista su función social originaria, asociada con la producción de conocimiento y el compromiso social.

El mayor reto tiene que ver con la articulación entre las necesidades y demandas de lograr un reconocimiento en torno a la pertinencia social de la investigación del Instituto, por parte de sus destinatarios o “usuarios” (docentes, alumnos, autoridades educativas y tomadores de decisiones); así como de recuperar los modos de producción de conocimiento vinculados con el compromiso social y el desarrollo del campo de las ciencias de la educación, que han dado cierta identidad al trabajo desarrollado en el Instituto.

La manera de resolver esa tensión y articular sus componentes, podrá hacerse en la medida que se avance con el diagnóstico de la investigación realizada en el Instituto, y se haga una revisión de la manera de atender las otras problemáticas identificadas en este eje, asociadas con diseñar y poner en marcha nuevas formas de gestión y administración de la investigación, otorgar mayores recursos y apoyos a esta tarea, y promover una mayor articulación y equilibrio entre los programas de docencia e investigación del Instituto.

## Referencias

- Barona Ríos, Cesar (2000) *Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea*. UAEM, Morelos
- García de Fanelli, et al. (2001) *Entre la academia y el mercado, posgrado en ciencias sociales y políticas en Argentina y México*. ANUIES, Méx.
- Pérez Arenas, David (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación*. México, IISUE-UNAM, UASLP, UAG, Plaza y Valdéz.
- Rubí González, Guillermo. (2004) *La investigación académica en el Fin del Siglo. Tres experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales*. Tesis Doctoral, DIE Cinvestav IPN.
- Ponencias Eje Temático 2, *1er Foro Hacia la Construcción de un Proyecto Académico del ISCEEM*, en el Contexto de la Reforma Educativa, Toluca, noviembre de 2015.

## EPISTEMOLOGÍA DE LOS USUARIOS DEL CONOCIMIENTO

Lázaro Uc Mas, Ivón Susana Díaz Moya y Norma  
Andrea Rodríguez Sánchez

Unidad de Desarrollo Profesional Docente.

Disciplinarización y profesionalización del conocimiento.

La ciencia moderna nace bajo la idea de que la razón puede proveer al ser humano de un conocimiento cierto de las cosas, en oposición a distintas formas de imaginación que no eran conocimiento, entre éstos, la idea de Dios. Así, la razón se convierte en esencia del conocimiento moderno, y en la vigilante del hacer científico. Desde Galileo hasta nuestros días, se desarrollaron varias disciplinas científicas que hoy conocemos. Todas basadas en la racionalidad.

Los científicos se legitimaron el derecho de la producción del conocimiento verdadero, dice Wallerstein (2001: 9):

La historia intelectual del siglo XIX está marcada por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento. La creación de múltiples disciplinas se basaba en la creencia de que la investigación sistemática requería una concentración hábil en las múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimientos.

Esta disciplinarización y profesionalización desplazó la idea de Dios como fuente y origen del conocimiento y confirma a la racionalización, como la forma y el método para producirla. Proveyó a los países europeos, del conocimiento necesario para desarrollar autoridad y poder político y económico, al mismo tiempo que consolidaban la institucionalización de la investigación científica como fuente de conocimiento. Así lograron instaurarse como el único conocimiento válido, por encima de los sistemas místicos y mágicos desarrollados por los pueblos originarios de América y Asia.

Este proceso operó muy bien durante el desarrollo y crecimiento de las ciencias naturales, hasta que surgió el problema de lo humano y con ello, el de las ciencias del hombre que replanteo en la discusión científica el lugar del ser humano en el mundo y en la producción de lo real.

Las primeras décadas de la discusión científica sobre la humanidad y la producción de lo real es una reproducción de lo acontecido en las ciencias naturales. Es el positivismo creado en los países europeos, que abreva de lo producido por las ciencias naturales, su primer nombre es elocvente, física social, pero fue la historia quien gana su lugar como la primera ciencia social institucionalizada. (Wallerstein. 2001: 17).

Institucionalización de las ciencias humanas.

El siglo XX vio nacer, crecer y desarrollar e institucionalizar las disciplinas de las ciencias humanas. Las universidades fueron los claustros modernos donde se producía conocimiento validado en la razón humana, aplicando con variantes la hegemonía del método científico. Esto implicó, lo mismo que en el siglo XIX con las ciencias naturales, el desplazamiento, olvido, y subvaloración del conocimiento no producido en estos claustros, en las universidades autorizadas, en los países que se abrogaron el derecho de autorizarse ese derecho.

La producción del conocimiento sobre lo humano y de la realidad, crece paralela a las estructuras de institucionalización y profesionalización, y el conocimiento obtenido es reflejo de estas estructuras. De acuerdo con Wallerstein (2001: 23):

El cuarteto de historia, economía, sociología y ciencia política tal y como llegaron a ser disciplinas universitarias en el siglo XIX (en realidad hasta 1945) no solo se practicaba principalmente en los 5 países de su origen colectivo, sino que en gran parte se ocupaba de describir la realidad social de esos mismos cinco países.

Este conocimiento producido era aplicable a estos países, pero la lógica de la racionalidad europea, encuentra razonable, por el poder político y económico, aplicar este conocimiento para describir la realidad del resto del mundo. Se genera una visión eurocéntrica que produce conocimiento para esta parte del mundo. Esta manera no tan racional de

aplicar los conocimientos producidos se entiende en la lógica de dominación que construye Europa a lo largo del siglo XIX y principios del XX.

Una consecuencia directa de la legitimación del conocimiento científico europeo, es la subalternidad, oscurecimiento, opacidad y hasta el olvido intencionado de otras formas de conocimiento no europeo, bajo el esquema de no ser científicos, no válidos y escasamente racionales. El menosprecio a otras formas de conocimiento bajo el mote de “conocimiento del sentido común”, incluso hasta llamarlo irracional, entre otras cosas gracias a la famosa división cartesiana entre razón y emoción, permeo durante todo este tiempo a la investigación en la modernidad. Es lo que Gibbon llama modo 1 de producción del conocimiento.

Crisis de la disciplinariedad.

Este hacer científico se resquebraja durante la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con Wallerstein (2001: 37-75), por los siguientes sucesos de 1945 a 1970:

1.- Los estudios de Área. Se determinó una división geográfica del mundo y se formaron grupos de científicos que estudiaron los fenómenos sociales de dicha área. El resultado fue formar grupos multidisciplinarios de estudio, y encontraron que los resultados eran más ricos y coherentes que los estudios disciplinares.

2.- La crisis de universalidad del enfoque disciplinario. El desafío a la universalidad del conocimiento occidental provino de las crisis políticas recurrentes de los países occidentales que vivieron las críticas de múltiples grupos contestatarios iniciada por las mujeres y seguida por otros, que no se reconocían en los estudios disciplinares, al mismo tiempo el crecimiento económico de oriente obligo a replantear el propósito de universalidad de las ciencias disciplinares.

3.- El replanteamiento de una percepción compleja de la realidad. Múltiples conocimientos de las ciencias naturales contradicen el paradigma de cuantificación de la naturaleza y lo acercan a la necesidad de emplear modelos interpretativos hermenéuticos para sus fenómenos, esto lo acerca con los recientes resultados en las ciencias sociales, sobre todo en antropología y las barreras entre ambas cada vez son menos. Se reconoce que

los conocimientos producidos están acotados al tiempo y al espacio, difícilmente universales, bastante contingentes, y que la complejidad de lo real obliga al ensayo de nuevas formas de interpretación que articule diversas producciones en diversos campos disciplinarios, obliga también a ensayar nuevas formas organizacionales de producción del conocimiento.

El resultado fue la construcción de una nueva forma de producir conocimiento que Gibbon denomina modo 2, basado en la transdisciplinariedad, en la transición de la universidad a la empresa y en la importancia de la responsabilidad social en el conocimiento producido. Surgen nociones como multiculturalismo, interdisciplinariedad, transculturalismo, que cuestionan al esencialismo enmarcadas en la postmodernidad.

#### Nuevos referentes epistémicos

En la primera década del siglo XXI asistimos a nociones referenciales de lo que ya se denomina modo 3 en la producción de conocimiento:

La idea de realidad como sistemas complejos para entender el hacer humano, más allá de las miradas disciplinarias, y de las demandas comerciales.

La diversidad como característica inherente a la naturaleza humana. La diversidad de la dinámica de lo real, obliga la inclusión de miradas diversas, en las ciencias sociales a recuperar las interpretaciones, vivencias y experiencias locales, desplazadas, opacadas u olvidadas, por los modos 1 y 2.

La responsabilidad social no limitada a las empresas, sino aplicada y construida en todo grupo social. Esto significa “responder a la necesidad de hacer ciencia de forma más colaborativa con quienes antaño han sido meramente los consumidores y/o beneficiarios de la ciencia misma”. (Valdeleón. 83)

#### Usuarios y producción de conocimiento.

El reconocimiento de lo diverso, obliga a mirar lo local, y en consecuencia, a revalorar el papel de los llamados usuarios del conocimiento y se descubre que:

Todo grupo o comunidad humana local posee conocimiento con un cierto grado de verdad y validez como cualquier otro, y que recuperarlo, conocerlo, distribuirlo y utilizarlo es condición para el conocimiento general de lo humano.

Si existe un conocimiento que opera todo grupo humano, producido o recreado por él, entonces la noción de usuario no refleja lo real de todo grupo humano como productores de conocimiento. Seguirlos considerándolo solo usuarios, limita la comprensión de lo real.

Que la división entre productores y usuarios de conocimiento se convierte en obstáculo epistemológico para comprender el fenómeno de la diversa dinámica de la realidad social. Al dejar de lado el conocimiento operativo o local de los llamados “usuarios”, olvida que en lo dinámica de lo real, ése conocimiento es el que produce cotidianamente lo que llamamos realidad.

Escribía Zemelman (1998:24) *“Traspasar los límites para abrirse a lo inédito, supone una necesidad de realidad que obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados”*, y es que la tarea de pensar no parece ser privativo de una casta de seres humanos, es potencialmente posible en todo ser humano, si esto es así, tratar a las personas como seres pensantes, de los grupos humanos con los cuales se interactúa en tal o cual proyecto de investigación, no solo parece ser un imperativo ético, sino sobre todo, una necesidad teórica y una condición epistemológica.

De población investigada a profesionales reflexivos.

Tratar como sujetos pensantes a los involucrados en una investigación, sobre todo, las denominadas de corte cualitativo, ayuda mucha la idea de profesional reflexivo en el campo educativo, como un profesional capaz de producir conocimiento y/o generar comunidad. Dewey dice que las actitudes para la acción reflexiva son:

1.-La apertura intelectual, Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase. Implica el desarrollo de pensamiento lateral, siempre en la búsqueda de alternativas, cuestionando lo ya impuesto.

2.-La actitud de responsabilidad. Tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, pues la enseñanza, aun en las mejores

condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos, la responsabilidad implica que al tomar decisiones nos responsabilizamos de los resultados, en un ejercicio de autonomía de gestión.

3.- La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad, implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Con estos referentes, un grupo de directoras de una zona escolar de Preescolar desarrollan un proceso de autoevaluación de sus reuniones colegiadas. A partir de rasgos y aspectos cotidianos, diseñan un instrumento de autoevaluación, y realizan la doble tarea simultánea: trabajar la construcción de instrumentos de autoevaluación y aplicar esos instrumentos a sus reuniones.

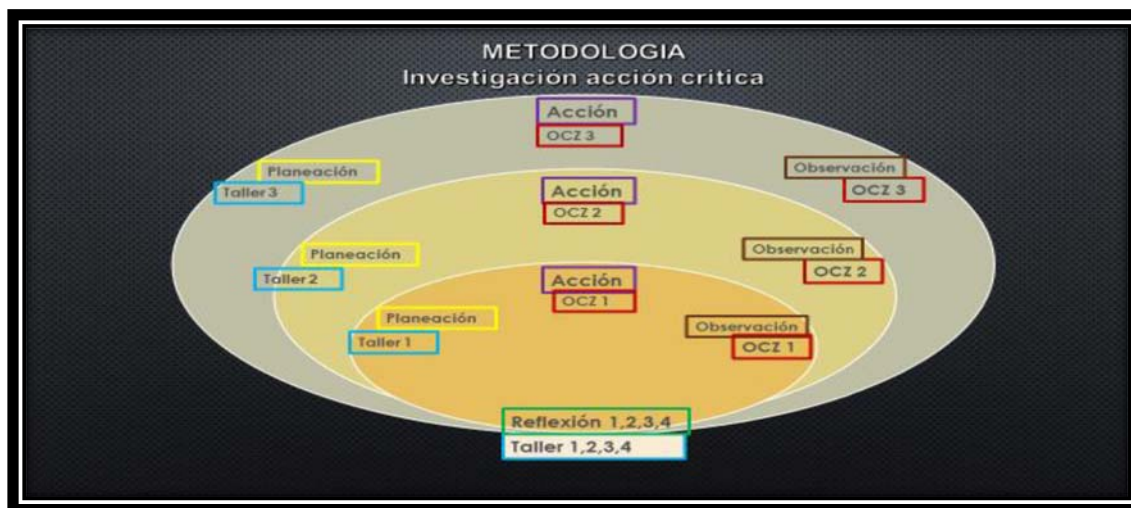
Los objetivos fueron los siguientes:

Involucrar a los directores en la construcción de un instrumento que les permita valorar sus acciones dentro de las reuniones de OCZ para mejorarlas.

Autoevaluar las participaciones de los directivos dentro de las reuniones del OCZ de acuerdo a los rasgos consensados en el Instrumento llamado Rasgos para una reunión democrática.

Esta experiencia de investigación-innovación se realizó durante el ciclo escolar 2015-2016. Fueron 4 sesiones de OCZ para consensar, construir, analizar, valorar un instrumento de monitoreo y autoevaluación de los directores dentro del OCZ, 3 reuniones de OCZ donde se aplicaron estos instrumentos. Las sesiones fueron intercaladas formando tres ciclos continuos de reflexión, planeación, acción, observación, como se observa en el siguiente esquema.





Esquema No 1. Elaboración Propia

Desde la primera sesión del primer ciclo reflexivo se planteó uno de las intenciones fundamentales de la investigación, partir de los saberes y conocimientos con los que han operado su práctica profesional hasta ese momento. Se recogió experiencia acumulada y tradujo en rasgos. En el momento de planeación se armó una sesión de OCZ que se grabó en el momento de la acción. En el segundo taller se analizó partes de la grabación y los rasgos consensados para definir los niveles de progresión de cada rasgo.

El segundo ciclo inicio en el siguiente OCZ cuando se planea la sesión y se aplican nuevamente los rasgos consensados. Estos rasgos aluden a las formas de participación de los directivos durante estas reuniones colegiadas. Se aplica una guía de observación y una grabación de la sesión. Los resultados se analizan en la siguiente sesión del taller.

En la tercera sesión del taller las directoras analizan los resultados de la guía de observación, y los rasgos aplicados, se ubican en los niveles de progresión señalados, comentan, reflexionan de diversos modos sobre la posición que ocupan en estos niveles. Se hacen adecuaciones y modificaciones a los rasgos, algunos indicadores se anulan y otras líneas de progresión se reescriben. Se vuelve a planear otra sesión de OCZ y nuevamente se aplica la guía de observación y el cuadro de rasgos.

En la cuarta sesión de taller y ultima se analizan los resultados, los directivos reflexionan sobre las mejoras en su desempeño dentro de los OCZ, ubican sus puntos de mejora y

sus avances, concuerdan en que el instrumento recoge lo que querían observar y acuerdan continuar aplicando ese instrumento para el siguiente ciclo escolar.

Independientemente de los resultados específicos del análisis y la mejora de los rasgos de participación de los directivos dentro de sus sesiones de OCZ, para este trabajo importa destacar que:

1.- El instrumento de rasgos y sus líneas de progresión fue construido por ellos mismos a partir de sus experiencias de trabajo. El conductor del taller funcionó como un guía en el proceso de recuperación, reflexión, especificación de los rasgos.

2.- Este instrumento fue aplicado, revisado, cuestionado, mejorado por ellos mismos en las sesiones subsecuentes.

3.- Los resultados de su aplicación fueron reflexionados, aceptados, e incorporados como asuntos de mejora del desempeño directivo en las reuniones de OCZ.

4.- El instrumento será usado para el siguiente ciclo escolar y sometido a revisión constante teniendo como criterio principal: que se adecue a las necesidades e intereses de mejora del grupo de directores.

A modo de conclusiones

Es la concreción de un giro epistemológico. Es el gran tránsito de usuarios a productores de conocimiento. Existe un conocimiento acumulado en todos los grupos, que muchas veces solo necesita ser escuchado, recolectado, organizado, aplicado y base para la mejora continua.

Asumirse como sujeto capaz de aportar y organizar un pequeño aspecto de la función directiva que se convierta en referente de mejora, cambia la perspectiva de la persona y del grupo, dar a conocer esta experiencia, también podría ayudar a cambiar la perspectiva de la mejora continua institucionalizada, bastante asentada en la búsqueda y aplicación de parámetros homogéneos poco contundentes en realidades y contextos tan diversos.

Es la sugerencia de un giro teórico para las universidades y centros de investigación. Los grupos humanos “investigados” no son objetos de investigación, son personas que no

sólo poseen conocimiento, saberes o creencias, sino sujetos que aplican saberes, reflexionan en algún modo sobre ellos, y potencialmente sujetos de mejora continua, además, son los que con su hacer diario, concretan de un modo o de otro, realidades sociales, y son ellos quienes finalmente con su hacer y vivir diario, terminan por concretar cualquier utopía social, propia o ajena. Reducirlos a objetos de investigación, población investigada, o usuarios de la investigación, no ayuda mucho a comprender las exigencias de la complejidad social, ni a reconocer la diversidad inherente a la naturaleza humana.

#### REFERENCIAS.

Elliot, J. (2000). Cap. III: El problema de la teoría y la práctica” y “Cap. IV: Las características fundamentales de la investigación – acción. En: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (63-74). Madrid, España: Morata.

Fullan M. y Hargreaves A (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu. Buenos Aires.

[https://portaldoc.itesm.mx/pls/portaldoc/docs/PORA3\\_1\\_20012012143549.pdf](https://portaldoc.itesm.mx/pls/portaldoc/docs/PORA3_1_20012012143549.pdf)

Wallertein, Immanuel. (2001). *Abrir las ciencias sociales*. 6ª. Edición. Editorial Siglo XXI Editores. México.

Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Edit. Anthropos. España.

Wilson Acosta Valdeleón\*\* Clara Carreño Manosalva. Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. En revista de la Universidad Lasalle. Colombia.

# CAPÍTULO 2 INNOVACIÓN EDUCATIVA, USO Y SENTIDO DE LAS TIC, CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

## ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA DESARROLLAR UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

José Leonardo Torres Robledo

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

### Planteamiento del problema

Cual diseño de una enseñanza preestablecida en secuencias temporales la práctica que muchos docentes de Educación Física (EF) imparten cada día en los patios escolares se muestra en un sin sentido de su actividad de enseñanza, en un “hacer por hacer”; y, aunque poseen los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar una práctica educativa eficaz, que responda a las necesidades de su enseñanza y permita a los alumnos conseguir los propósitos educativos, ordinariamente la enseñanza que realizan es deficiente, debido principalmente a que sistematizan su práctica educativa, lo cual, se considera, está sujeto a una insuficiente actividad reflexiva dirigida a la atención de las “necesidades e intereses de los alumnos” (Ramos y Del Villar, 2005; Sacristán, 1998; Piéron, 1999).

De este planteamiento se deduce que los docentes de EF realizarán una práctica educativa que responda a las necesidades de su enseñanza al desarrollar de manera constante los saberes profesionales que poseen, en base a su capacidad de reflexión y análisis sobre la forma y la manera como realizan su práctica educativa, lo que es igual a transformar su práctica educativa en una “práctica reflexiva” de la enseñanza (Perronoud, 2007). Así, en este estudio se propuso constituir un método para coadyuvar a que los docentes de EF desarrollen una práctica reflexiva de la enseñanza, a partir del análisis crítico que hagan de su práctica educativa.

### Enfoque epistemológico

Dado el planteamiento de la investigación para que los docentes de EF, aun siendo los sujetos del estudio, realizaran la autoobservación e interpretación de la práctica de su enseñanza, coloca al estudio desde un diseño fenomenológico, aunque no hubo oposición a realizar un análisis “cuantitativo” cuando se requirió desarrollarlo.

### Construcción teórica

Los docentes de EF llevan a efecto la enseñanza de los conceptos, habilidades, destrezas motrices y actitudes individuales y sociales, inscritos en los programas de enseñanza, mediante una práctica educativa, la cual se compone de actividades distribuidas en tres fases principales: planeación, aplicación y evaluación. Plantea Perrenoud que “la práctica reflexiva puede entenderse, como la reflexión de la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (2007, p. 30); por tanto, lo que distingue que una práctica educativa se realice como una práctica reflexiva de la enseñanza es el mayor grado de consciencia que se utiliza al llevar a cabo las actividades que la conforman. Así se tiene que la práctica reflexiva de la enseñanza la constituyen (Fig. 1): 1) reflexión “anterior a la acción” (Van Manen, 1995), 2) reflexión “en la acción” (Schön, 1992) y, 3) reflexión “sobre la acción”, (Schön, 1998), como se muestra:

Fig. 1. La práctica reflexiva de la enseñanza en la educación física



La indagatoria de la situación que guarda el estado del conocimiento, para “esquematizar los límites del conocimiento práctico y experiencial que existía al inicio del proyecto de

investigación-acción” (Perry, 1996, p. 41), mostró el interés, principalmente de las instituciones formadoras de docentes, por mejorar el ejercicio reflexivo de los futuros docentes y su efecto en la calidad de su enseñanza, la mayoría de esas investigaciones utilizaron métodos de investigación de tipo cualitativo, todas los estudios se concentran en el análisis de las formas de reflexión que desarrollan los docentes de EF, se identificó la ausencia de investigaciones en México entorno a la práctica reflexiva de la EF y sólo un investigador (Hrysyk, 2013) planteó un procedimiento de investigación para propiciar el desarrollo una práctica crítico-reflexiva de los docentes y favorecer su formación crítica, como propone este estudio.

### Método propuesto

Esta investigación no sólo pretendió que los docentes de EF identifiquen los tipos de reflexión y su grado de desarrollo para favorecer cambios en la práctica de la enseñanza, sino que planteó, además, identificar la manera como los profesores razonan; es decir, propone indagar en un nivel mayor de complejidad del pensamiento de los profesores para distinguir cómo conforman, argumentan y justifican su práctica de la enseñanza, lo que se considera fomentará su análisis crítico para comprender por qué dirigen su enseñanza como lo hacen. Es decir, se pretende que al reconocer la manera como razonan los profesores cuestionen el sentido formativo de la enseñanza que se les infunde a realizar. Así, esta investigación propone un método de análisis de la reflexión y del razonamiento, mediante el estudio de la clasificación de las tipologías de la reflexión de Ramos y Del Villar (1995) y la del razonamiento, que se propone, constituida a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999), para coadyuvar al desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza en la EF (Fig. 2).

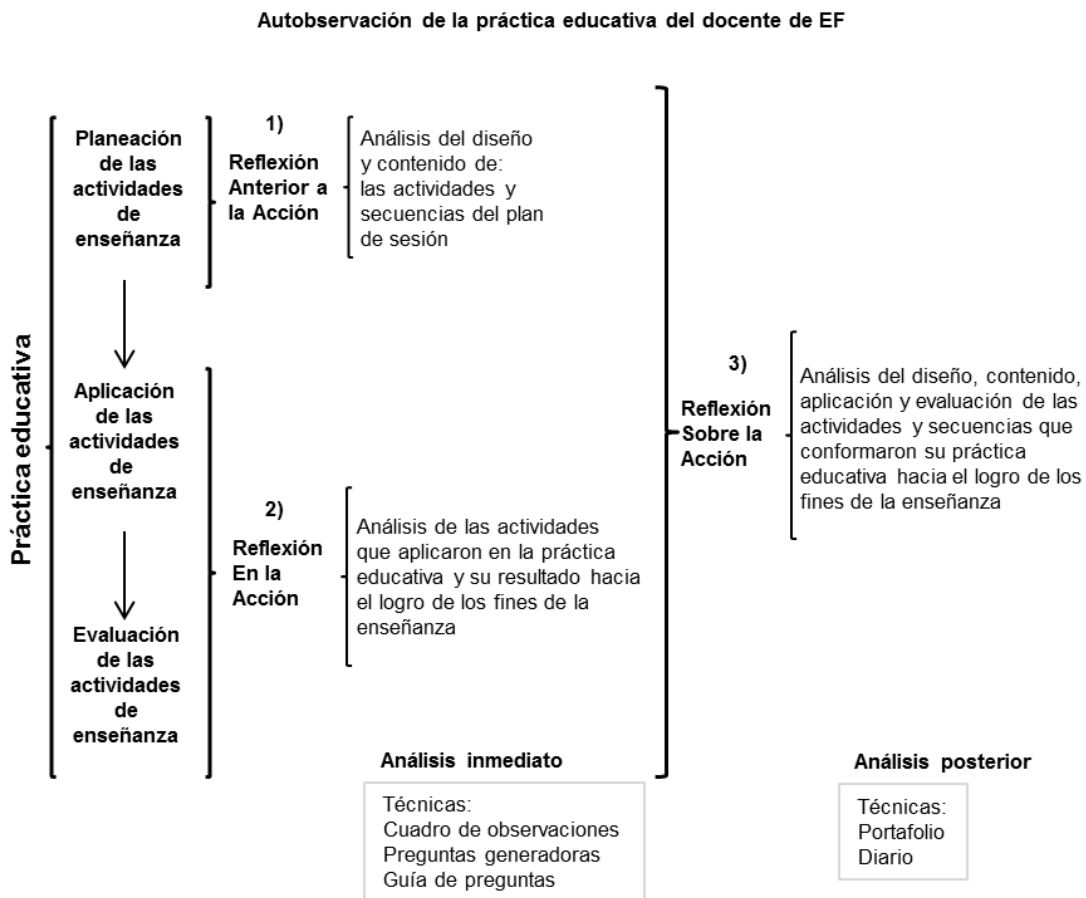
Fig. 2. Tipos de razonamiento y categorías de reflexión que los distinguen



## Metodología

En el estudio se utilizó el método de I-A colaborativo como marco para aplicar la propuesta metodológica, porque corresponde con el propósito de la investigación al partir desde un enfoque crítico interpretativo y plantear que los docentes hagan reflexión crítica y tomen conciencia del sentido de las acciones que ponen en práctica; de esta forma, se hicieron coincidir los objetivos del estudio con las características del método de I-A y con las fases de la práctica reflexiva para que los profesores de EF colaboradores realizaran el procedimiento de autoobservación de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa (Fig. 3).

Fig. 3. Procedimiento de autoobservación de la práctica educativa en EF



Fuente: Propia



De esta manera, el procedimiento del estudio para el desarrollo de una práctica reflexiva involucró la colaboración de los docentes de EF mediante la autoobservación y la “teorización” que surge del análisis de su propia práctica (Carr, 1996; Kemmis y McTaggart, 1992), puesto que, como señala Kemmis (en Pérez, 1999): “los estudios interpretativos de la reflexión pueden provocar la autorreflexión, pero no están basados en la autorreflexión; pueden persuadir, pero no imponerse” (p. 107); ejercicio reflexivo que hace consciente al profesor de la trascendencia de su trabajo y lo coloca en la disyuntiva de asumir su papel como “técnico” (González, 2009), o como “profesional” de la enseñanza (Tardif, 2004; Perrenoud, 2007).

Ante la dificultad que ocasionan las condiciones de la profesión para que los docentes de EF se reunieran a dialogar, la condición para que la I-A se realizara de manera colaborativa estuvo sujeta a la intermediación del investigador como “facilitador” (Elliot, 2000); actuación que, como plantean Kemmis y McTaggart (1992), Latorre (2003) y Ramos y Del Villar (2005) aportó elementos que enriquecieron la investigación al documentar y compartir con los profesores de EF colaboradores los registros del desarrollo del ejercicio de la reflexión, análisis crítico y deliberación individual de lo que sucedió en la práctica educativa a cada uno. De esta manera, se considera que dejar a los docentes registrar sus apreciaciones de eventos relevantes que suceden en la práctica, dio mayor certeza a los resultados que se obtienen del análisis de los registros para identificar el tipo de reflexión y de razonamiento que los docentes utilizan “en la acción”, que la que podría dar la interpretación de un observador externo.

## Resultados

El estudio de los datos que resumen mensualmente el desarrollo de la reflexión (Fig. 4, 5, 6) y del razonamiento (Fig. 7, 8, 9), en el análisis inmediato y posterior, identifica el desarrollo paulatino y paralelo de reflexiones que surgen de razonamientos de tipo técnico, práctico y crítico (Habermas, 1973; Van Manen, 1977; Carr, 1996; Kemmis, en Carr, 1996).

Fig. 4. Desarrollo mensual de la reflexión de T en el análisis de su práctica educativa

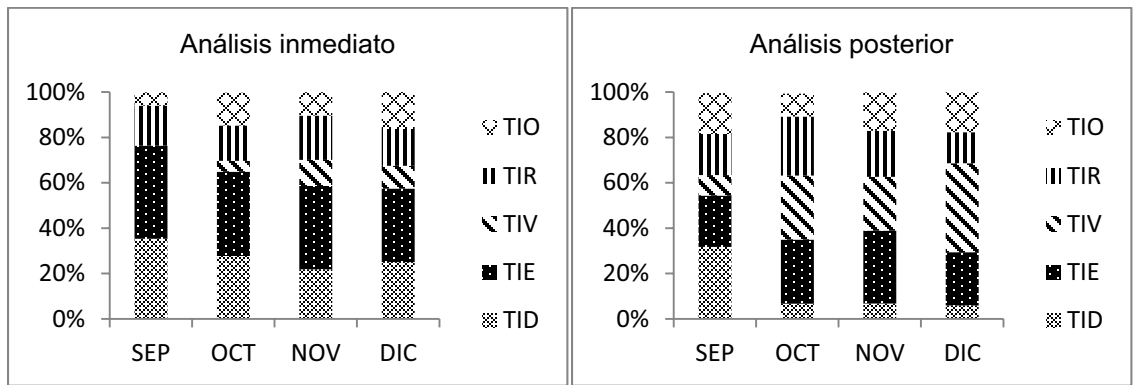


Fig. 5. Desarrollo mensual de la reflexión de J en el análisis de su práctica educativa

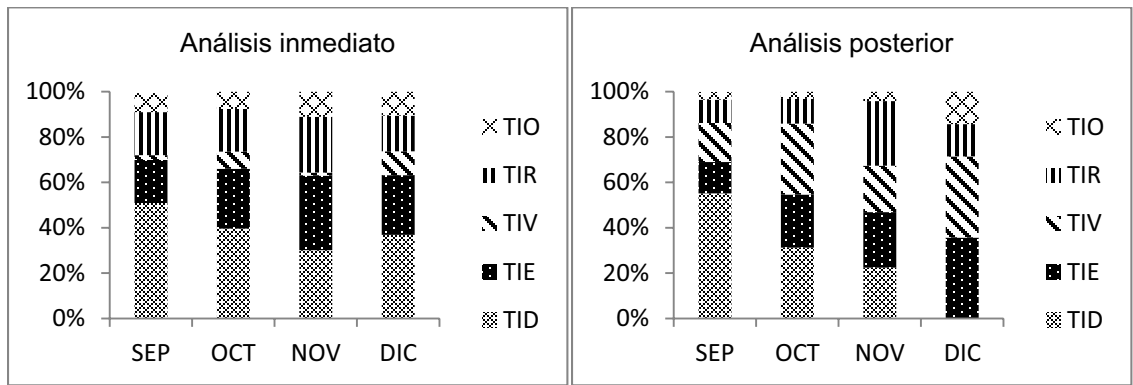
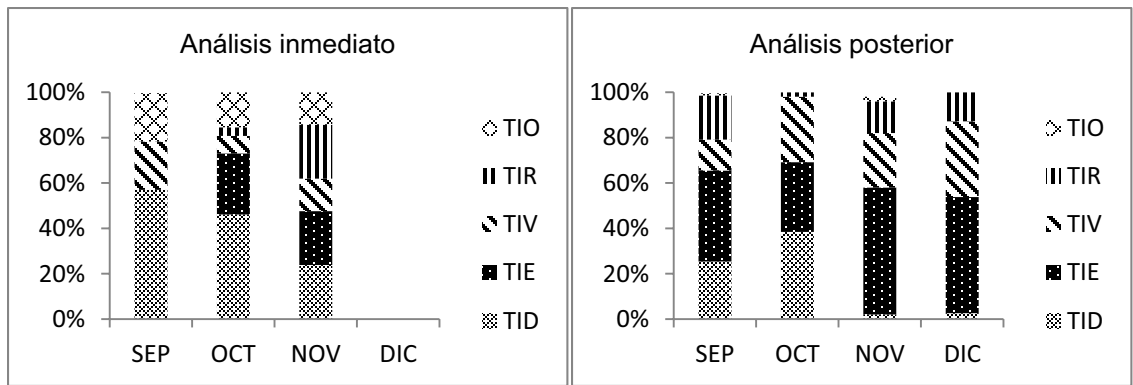


Fig. 6. Desarrollo mensual de la reflexión de D en el análisis de su práctica educativa



Significado de siglas: TID (tipología descriptiva). TIE (tipología explicativa). TIV (tipología valorativa). TIR (tipología propositiva resolutoria). TIO (tipología propositiva optimizadora).

Fig. 7. Desarrollo mensual del razonamiento de T en el análisis de su práctica educativa

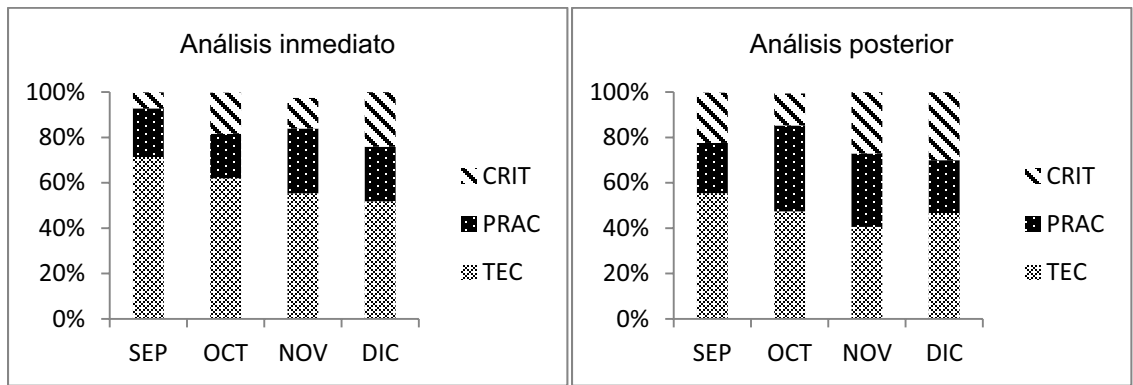


Fig. 8. Desarrollo mensual del razonamiento de J en el análisis de su práctica educativa

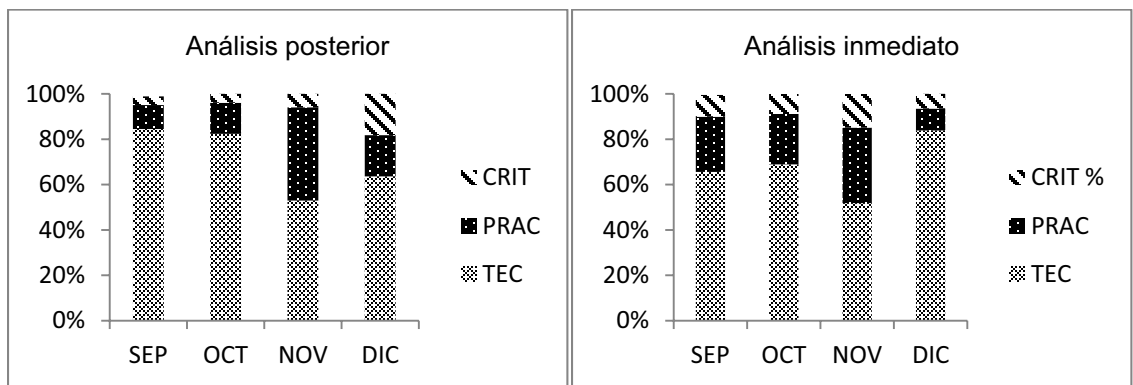
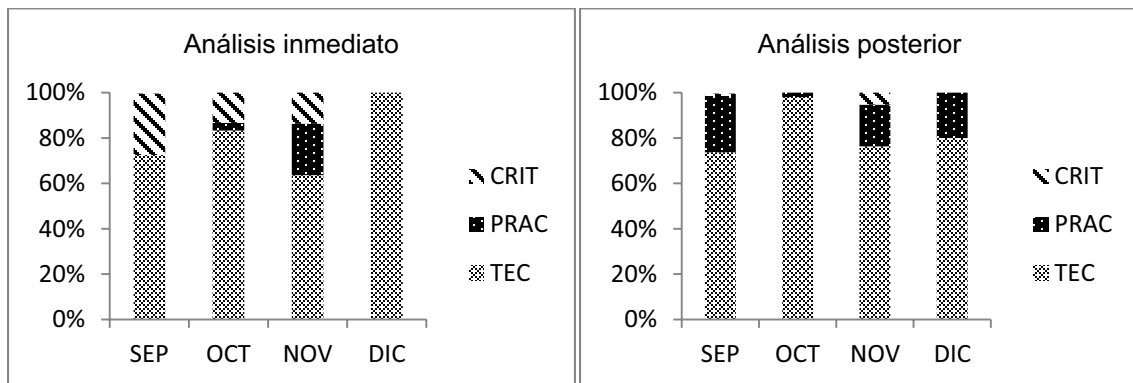


Fig. 9. Desarrollo mensual del razonamiento de D en el análisis de su práctica educativa



Significado de siglas: TEC (razonamiento técnico). PRAC (razonamiento práctico). CRIT (razonamiento crítico).

Lo cual muestra que los docentes de EF realizaron progresivamente con un grado mayor de consciencia las actividades educativas (Fig. 10, 11, 12), esto es, reflexionaron y prestaron mayor atención a los elementos que conforman y confluyen en su práctica educativa que, como sugiere Perrenoud (2007) identifica el desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza.

Fig. 10. Grado de reflexión que desarrolló T en su práctica educativa

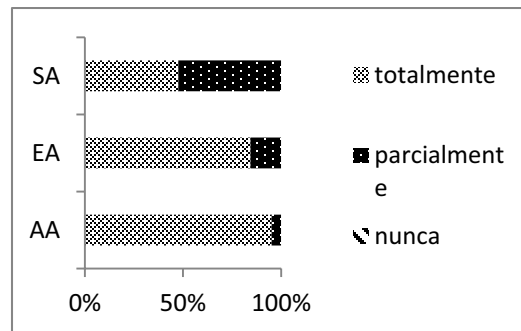


Fig. 11. Grado de reflexión que desarrolló J en su práctica educativa

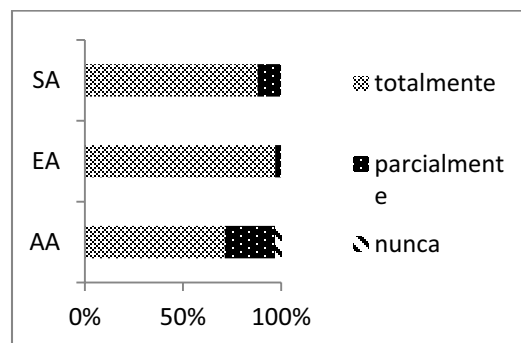
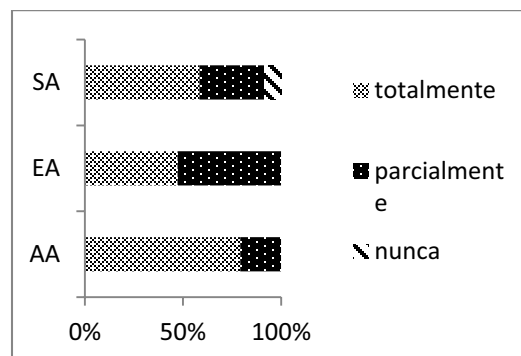


Fig. 12. Grado de reflexión que desarrolló D en la práctica educativa



Significado de siglas: AA (reflexión anterior a la acción). EA (reflexión en la acción). SA (reflexión sobre la acción).

De manera más clara, los datos muestran que en el transcurso de la investigación los profesores desarrollaron paulatinamente y de forma dinámica reflexiones que van de la descripción, la explicación y la valoración del resultado de las actividades de enseñanza, al desarrollo de reflexiones dirigidas a modificarlas, e incluso a plantear la realización de variantes para mejorar su práctica educativa (Carr, 1996), a través de propuestas resolutivas y optimizadoras en su actividad educativa. Esto es, la reflexión y análisis de la práctica más allá que describir, explicar y valorar lo que acontece en la actividad de enseñanza, llevó a una reacción para responder a los requerimientos de la situación, lo que constituye desarrollar una práctica reflexiva de la enseñanza.

#### Discusión y aportación al estado del conocimiento

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el análisis y estudio del razonamiento mediante la clasificación tipológica que se propone (técnico, práctico o crítico), constituida a partir del planteamiento que hacen Carr (1996) y Kemmis (1999) quienes se basan en el trabajo de Habermas (1973), consolidan los hallazgos hechos en el estudio del desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza de la EF mediante el análisis de la reflexión, lo que abre un nuevo espacio de investigación para el desarrollo de la práctica reflexiva en el campo educativo de la EF desde una tradición que Zeichner denomina “social reconstruccionista” (1991, 1993), a partir de una postura crítica que estudia la actividad reflexiva que surge desde los diferentes tipos de razonamiento que desarrollan los profesores de EF al observar las condiciones sociales y políticas del contexto escolar en que realizan su práctica de la enseñanza, y sus implicaciones para generar condiciones de equidad y justicia; esto es, alentó a los docentes de EF a realizar el análisis crítico de su enseñanza para “identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas” (Giroux, 2014, p. 191), y propiciar que surja su interés para actuar como agentes de “movilización cultural” lejos de ser agentes de “reproducción cultural” (Giroux, 2014).

El planteamiento de esta investigación para llevar a cabo una investigación que plantea desde un procedimiento de I-A colaborativa como desarrollar una práctica reflexiva de la enseñanza en la EF con docentes en activo, constituye una forma, hasta donde se conoce, que no se había realizado en México. Asimismo, el método de I-A colaborativa con docentes de EF en activo desde un enfoque crítico interpretativo, constituye una manera diferente a los estudios que llevaron a cabo un procedimiento de I-A para coadyuvar al desarrollo de una práctica reflexiva de la enseñanza en la EF.

#### Recomendaciones para los tomadores de decisiones

La ausencia de publicaciones sobre investigaciones en el campo de la práctica reflexiva de la EF en México, identifica la falta de interés de las instituciones que dirigen la actividad educativa y de las escuelas formadoras de docentes de EF privadas y estatales del país para promover estudios o publicaciones sobre esta área del conocimiento. Los resultados de esta investigación muestran la importancia de llevar a cabo estudios para el desarrollo de la práctica reflexiva en el campo de la EF, tanto en profesores en activo como en escuelas formadoras de docentes de EF, como elemento que consolida una práctica educativa eficaz.

#### Conclusiones

Las evidencias muestran que el método de análisis de la reflexión y del razonamiento en la práctica educativa y el planteamiento de I-A para llevarlo a cabo propiciaron el análisis crítico sobre la actividad educativa que coadyuvó a desarrollarla como una práctica reflexiva de la enseñanza.

Las deducciones que surgen del análisis de los resultados identifican, de manera particular, el desarrollo de la práctica reflexiva de la enseñanza en cada fase que conforma la práctica educativa: planeación, aplicación y evaluación.

Si bien las conclusiones mostraron que la propuesta metodológica y el procedimiento para su aplicación coadyuvaron a resolver el problema de insuficiente reflexión de los docentes de EF al lograr que desarrollaran una práctica reflexiva de la enseñanza, se identifica que en el transcurso de la investigación los docentes de EF han continuado la realización de una “planificación lineal” (Sacristán, 1998; Perrenoud, 2007) para llevar a

cabo los propósitos del programa de EF y reproducir de forma estandarizada los aprendizajes esperados hacia el logro de unos fines determinados con eficiencia.

#### Referencias principales

AGUAYO ROUSELL, Hilda Berenice. (2013). *Las Prácticas Escolares de los Educadores Físicos. La perspectiva comprensiva de la Investigación Educativa*. Ediciones D.D.S México

CARR, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ed. Morata. España

DEWEY, John. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. España

DOMINGO ROGET, Ángels y GÓMEZ SERÉS, M. Victoria. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Ed. Narcea. España

GIROUX, Henry. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Edit. Siglo XXI editores. México

HABERMAS, Jürgen. (1973). *Theory and practice*. Beacon Press Boston. USA

KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robbin. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes. España

KIRK, David (1990). *Educación física y currículum*. Introducción crítica. Editado por la Universidad de Valencia. España

PÉREZ GÓMEZ, A. et al. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Ed. Akal. España

PERRENOUD, Philippe. (2007). *Desarrollar La Práctica Reflexiva en El Oficio de Enseñar*. Editorial Grao. México

PIÉRON, Maurice. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Ed. INDE. España

- RAMOS MONDÉJAR, Luis A. y DEL VILLAR ÁLVAREZ, Fernando. (2005) *La enseñanza de la educación física. Análisis de las primeras experiencias docentes*. Ed. Síntesis. España
- SACRISTÁN, Gimeno. J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. España
- SCHÖN, A. Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós. 1992. España
- SCHÖN Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós. España
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. España
- VAN MANEN, Max. (1995). *On the epistemology of reflective practice. Teachers and teaching: theory and practice*. Vol. 1, No. 1, (pp. 33-50). Recuperado el 23/07/2016 en <http://www.maxvanmanen.com/on-the-epistemology-of-reflective-practice-2/>
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium "Factors Related to Reading Performance", Milwaukee. Recuperado el 16/11/2016 en <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>
- ZEICHNER, Kenneth M. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos en la enseñanza y en la formación del profesorado*. En *Volver a pensar la educación*. (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso internacional de didáctica). Ed. Morata. España



## PERCEPCIÓN DE MÉDICOS FAMILIARES ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA Y LA PLATAFORMA EDUMED

Laurie Gamboa Córdova (IMSS) y

Norma Heredia Soberanis (UADY)

### Introducción

La tecnología se ha utilizado para la educación médica continúa desde varios años, sin embargo la comunidad médica ve con recelo estas herramientas y las razones no están definidas. Es necesario que los médicos que atienden a la población se encuentren bien capacitados de acuerdo a la situación política, económica y social actual, lo que obliga a una redefinición e innovación permanente de los recursos Educativos, el IMSS cuenta con herramientas tecnológicas avanzadas como la plataforma EDUMED la cual se encuentra sub utilizada, y las causas no son claras.

Las cifras de educación terminal en cursos de actualización médica en el Instituto mexicano del seguro social (IMSS) no son claras, los datos se manejan a nivel central por la coordinación de enseñanza, al igual que la oferta educativa, de manera que las autoridades estatales no tienen control en los programas y contenidos de los cursos.

### Objetivos

Analizar creencias positivas y negativas de los médicos familiares sobre la educación en línea y el uso de la plataforma EDUMED para la educación médica continua.

Describir las percepciones de los médicos familiares con respecto a su habilitación para el uso de las plataformas educativas, así como de la pertinencia de la oferta educativa y viabilidad de la plataforma EDUMED.

### Marco de referencia

La globalización ha impulsado el que las instituciones de educación superior desarrollen su propia competitividad para una satisfactoria inserción en la economía globalizada. Dentro del contexto de la Cumbre Mundial en Educación Médica, celebrada en Edimburgo en 1993, se dio inicio a un movimiento internacional para la formación de profesionales en el área de la salud que diera respuesta tanto a las necesidades de cada

país, como a los desafíos científico-técnicos y a la tendencia de cooperación e interrelación en el ámbito mundial (Hamui-Sutton, y otros, 2013). El surgimiento de las nuevas tecnologías de la información (TIC) logró una revolución en la educación a distancia, ya que son medios en donde se presenta la información de manera didáctica y que pueden ser modificados en un continuo proceso de mejora, lo que facilita el trabajo de los profesores.

La demanda de la educación médica continua (EMC) obliga que en muchos países trabajen en el reto de mejorar la calidad en la formación y superación de los recursos humanos, como mencionó Perea en el 2000. En el 2015 Millán planteaba que la necesidad de un incremento en el nivel académico de los médicos que atienden a la población obliga a una redefinición e innovación permanente de los recursos educativos buscando herramientas que promuevan la excelencia en la capacitación y formación continua de acuerdo a la situación política, económica y social del país. Los modelos educativos, tienen más de un siglo de su creación y aún se encuentran en el proceso de evaluar su desarrollo para conocer su impacto, su viabilidad, las habilidades que se desarrollan, la manera como resuelven problemas y su relación en el entorno en que se desenvuelven, con el propósito de retroalimentarlos, de fortalecerlos así como de tomar decisiones para que tengan la calidad que se espera de ellos, la realización de esta investigación le proporcionará al IMSS información sobre los posibles motivos por los cuales los médicos familiares no realizan EMC por medio de la plataforma EDUMED. Por estos motivos se propuso realizar este estudio para conocer las percepciones que los médicos tienen a la realización de cursos en línea y utilidad de la plataforma EDUMED.

## Metodología

El presente estudio se realizó con base en un paradigma postpositivista, bajo un enfoque cuantitativo no experimental (Avila, 2006). De acuerdo con la clasificación de Gómez (2003), Ávila (2006) y Cresswell (2014) sobre los tipos de investigación, se trata de un estudio descriptivo para determinar características y rasgos de la población de médicos a estudiar. Para el propósito de este estudio la población estuvo conformada por los médicos familiares, con contratación definitiva, adscritos a la unidad de medicina familiar no 59 del IMSS en Yucatán, con acceso a través de computadoras institucionales

al Sistema de Información en Medicina Familiar (SIMF). El total de la muestra estuvo conformada por 47 médicos familiares. Se realizó muestreo estratificado proporcional considerando género.

### Procedimiento

Previa autorización por el Comité Local de Investigación y Ética en Investigación 3201 del IMSS, se procedió a la realización de este proyecto, en la unidad seleccionada. Se realizó el pilotaje del instrumento cuyo alfa de Crombach fue de 0.874 y validación con ronda de expertos. Se utilizó estadística descriptiva para analizar las variables mensuradas con escala de intervalo: creencias, habilitación digital, pertinencia y viabilidad. Así como estadística inferencial: *t* de Student para ver diferencias entre dichas variables y el género, así como ANOVA en cuanto a la edad.

### Resultados

Se presentan los resultados del análisis de la información obtenida de 47 médicos familiares con contratación definitiva, quienes aceptaron contestar el instrumento en octubre del 2016. El total de participantes fue de 47: 21 (44.7%) hombres y 26 (53.3%) mujeres. El promedio de edad fue de 44 años (desviación estándar de 7.65). Entre las características sociodemográficas más relevantes de los participantes están: 35 médicos (74.5%) han empleado EDUMED, el 63.8% han realizado cursos en línea, y actualmente el 2.1% está participando en cursos en EDUMED. Con respecto al análisis de las creencias positivas de los médicos sobre la EMC en línea, de manera general, el puntaje promedio de creencias positivas en escala de 0 a 100 fue de 71.34, (D.E. 19.67), lo cual indica una predisposición positiva hacia ese proceso. Con respecto a posibles áreas de mejora para la institución se observó, con base en un análisis de frecuencias y porcentajes, que los médicos consideran que requieren espacio en la oficina para actualizarse (tabla 1).

Tabla 1. *Análisis de creencias positivas*

Ítem	CD.	D.	A.	CA
1. La educación médica continua, a través de entornos virtuales de enseñanza, es necesaria.	1	1	18	27
	2.1%	2.1%	38.3%	57.4%
3. La educación médica continua en línea requiere de un espacio o lugar en la oficina para estudiar y hacer las tareas.	7	7	13	19
	15.2%	15.2%	28.3%	41.3%
6. Los cursos en línea representan una buena opción para la educación continua del médico	4	1	13	29
	8.5%	2.1%	27.7%	61.7%
8. La educación médica continua en línea requiere que los médicos sean aprendices estratégicos y autónomos.	2	10	19	16
	4.3%	21.3%	40.4%	34.0%
10. El aprendizaje que desarrolla la educación médica en línea en plataformas educativas promueve la solución creativa de los problemas de salud de la población derechohabiente.	5	4	28	10
	10.6%	8.5%	59.6%	21.3%
11. Considero que los médicos realmente aprenden con la actualización en línea.	5	4	21	16
	10.9%	8.7%	45.7%	34.8%
12. Los aprendizajes que la educación médica continua en línea promueven mejoran significativamente mis estrategias de búsqueda y análisis de información.	5	2	20	20
	10.6%	4.3%	42.6%	42.6%
15. La asesoría técnica que reciben los alumnos que usan plataformas educativas para actualización médica en línea es buena.	5	6	26	9
	10.9%	13.0%	56.5%	19.6%
16. Las plataformas educativas son un recurso muy valioso para la formación médica.	4	1	21	19
	8.9%	2.2%	46.7%	42.2%
18. Las habilidades desarrolladas con la educación médica continua en línea, en plataformas educativas, me ayuda a afrontar situaciones profesionales reales.	7	5	16	19
	14.9%	10.6%	34.0%	40.4%

Nota: CD, completamente en desacuerdo, D, en desacuerdo, A, acuerdo, CA, completamente de acuerdo.

En el análisis de la tabla 1 se observa que existe un área de mejora con respecto a la creencia referente al espacio en la oficina para actualizarse en línea.

De manera general, el puntaje promedio obtenido para las creencias negativas fue de 64.29 (D.E. 15.80) en escala de 0 a 100, lo cual indica una disposición mayormente negativa hacia la EM en línea.

Tabla 2. *Análisis de creencias negativas*

Ítem	CD	D	A	CA.
La educación médica continua en línea es inadecuada para médicos que pueden asistir a clases presenciales	6	8	21	12
	12.8%	17.0%	44.7%	25.5%
La educación médica continua en línea, no funciona porque la mayoría de los médicos tienen problemas técnicos con la plataforma.	9	13	13	12
	19.1%	27.7%	27.7%	25.5%
La educación médica continua en línea sólo funciona para médicos que tienen mucha facilidad para usar las TIC.	11	10	16	10
	23.4%	21.3%	34.0%	21.3%
La educación médica continua en línea es insuficiente para actualizarse porque los médicos requieren de prácticas presenciales.	4	14	24	4
	8.7%	30.4%	52.2%	8.7%
La educación médica continua en línea es de menor calidad que la oferta educativa presencial del IMSS.	3	11	24	9
	6.4%	23.4%	51.1%	19.1%
La actualización en línea es sólo para médicos que trabajan en instituciones públicas.	3	5	15	23
	6.5%	10.9%	32.6%	50.0%
La calidad de la información sobre temas de interés médico de los cursos en línea en plataformas educativas para médicos es deficiente.	1	4	24	17
	2.2%	8.7%	52.2%	37.0%
Solo los médicos recién graduados pueden cursar la educación médica en línea con plataformas educativas.	3	6	14	24
	6.4%	12.8%	29.8%	51.1%

Nota: CD, completamente en desacuerdo, D, en desacuerdo, A, acuerdo, CA, completamente de acuerdo.

En el análisis de la tabla 2 sobre creencias negativas se observa que los médicos consideran que la EMC en línea no funciona debido a que los médicos presenta dificultades técnicas, también que la EMC es insuficiente para actualizarse porque se requiere de prácticas presenciales, y por último es necesario que los médicos tengan mucha facilidad para el uso de TIC.

En cuanto a la percepción de los médicos sobre su habilitación tecnológica, el puntaje promedio fue de 54.14 entre una calificación de 0-100, esto indica una percepción con tendencia baja sobre su capacidad para desarrollar procesos con las TIC. En la tabla 3 se muestra los resultados por distintas dimensiones de la habilitación tecnológica.

Tabla 3. *Análisis de la dimensión habilitación tecnológica.*

Dimensión		Media	Desviación estándar
Habilitación comu- nicación		63.26	27.09
Habilitación uso buscadores		65.36	22.07
Habilitación uso software.		32.24	22.87
Habilitación uso formato.		41.13	30.27
Habilitación uso ofimática.		63.35	24.61

En el análisis de la tabla 3 sobre habilitación tecnológica se observa que los médicos consideran que se encuentran poco habilitados para el uso de software y uso de formato.

Se clasificó a los médicos de acuerdo a su nivel de habilitación tecnológica en 3 grupos: habilitados, aquellos cuya calificación en la dimensión habilitación fue superior a 80, medianamente habilitados, a los médicos que tuvieron una calificación entre 60 y 80, y por último médicos, con pobre habilitación los cuales tenían una calificación entre 60 y 1.

Posteriormente se utilizó un análisis de varianza para ver si la habilitación de los médicos influía en sus creencias positivas y negativas y se encontró que hay diferencia en las creencias negativas dependiendo del nivel de la habilitación del médico (F 4.73,  $p < .05$ ).

También se comparó el nivel de habilitación de los médicos con las distintas generaciones de éstos y se encontró que no existe diferencia en las creencias positivas (F3.249,  $p > 0.5$ ) y negativa (F.567,  $p > .05$ ) de acuerdo a la generación a la que pertenece el médico.

Con respecto del análisis de la pertinencia de la ofertada educativa de EDUMED se puede concluir con base en el análisis de la tabla 4, que los médicos consideran pertinente la oferta educativa de la plataforma EDUMED (ver tabla 4).

Tabla 4. *Análisis de la dimensión Pertinencia*

Ítem	CD	D	A	CA
1. Los contenidos de los cursos de la plataforma EDUMED están actualizados dado los cambios en el conocimiento científico de la medicina	1	2	22	17
	2.4%	4.8%	52.4%	40.5%
2. Los contenidos de la plataforma EDUMED permiten profundizar en temas de mi interés dado los casos de consulta que se me presentan a diario.	1	6	17	19
	2.3%	14.0%	39.5%	44.2%
3. Los contenidos de la plataforma EDUMED favorecen la comprensión práctica de los mismos a través de ejemplos y casos clínicos	2	4	21	16
	4.7%	9.3%	48.8%	37.2%
4. Los contenidos de la plataforma EDUMED desarrolla los saberes de conocimiento, habilidades y actitudes.	3	6	17	16
	7.1%	14.3%	40.5%	38.1%
5. El contenido de la plataforma EDUMED está actualizado a las tendencias recientes en el campo de la medicina Familiar.	3	6	17	17
	7.0%	14.0%	39.5%	39.5%
6. El contenido de la plataforma EDUMED está alineada con los estándares educativos nacionales para la formación del médico.	1	4	22	16
	2.3%	9.3%	51.2%	37.2%
7. Los contenidos de la plataforma EDUMED promueven la reflexión sobre el ejercicio médico actual y el futuro de la Medicina Familiar.	3	5	18	17
	7.0%	11.6%	41.9%	39.5%
8. Los cursos de la plataforma EDUMED presentan una secuencia apropiada para mi aprendizaje fomentando el desarrollo de competencias del pensamiento crítico y reflexivo.	2	6	22	13
	4.7%	14.0%	51.2%	30.2%
9. Los cursos de la plataforma EDUMED son innovadores en relación con los programas educativos de otras instituciones.	3	4	23	13
	7.0%	9.3%	53.5%	30.2%
10. Los cursos de la plataforma EDUMED se adaptan a mis necesidades como alumno.	3	6	21	12
	7.1%	14.3%	50.0%	28.6%
11. La oferta educativa de la plataforma EDUMED es adecuada a las características, necesidades e intereses de los médicos familiares.	2	5	25	11
	4.7%	11.6%	58.1%	25.6%
12. La oferta educativa de la plataforma EDUMED es significativa para las necesidades en actualización médica.	2	7	21	13
	4.7%	16.3%	48.8%	30.2%
13. Los métodos didácticos que se emplean en los cursos de la plataforma EDUMED son apropiados.	2	7	22	12
	4.7%	16.3%	51.2%	27.9%
14. Las estrategias de enseñanza que se utilizan en la plataforma EDUMED son adecuadas para los médicos familiares.	2	5	22	14
	4.7%	11.6%	51.2%	32.6%

Nota: CD, completamente en desacuerdo, D, en desacuerdo, A, acuerdo, CA, completamente de acuerdo.

De manera general, el puntaje promedio de pertinencia de la oferta educativa EDUMED fue de 71.07 (D.E. 53.95), lo que indica una predisposición positiva hacia la oferta educativa de la plataforma.

Tabla 5. *Análisis de la dimensión viabilidad.*

Ítem	CD	D	A	CA
1. Dispongo de espacios o lugares para realizar mis tareas, actividades y estudiar en línea.	6	15	16	10
	12.8%	31.9%	34.0%	21.3%
2. Dispongo de al menos dos horas diarias para realizar mis tareas, actividades y estudiar en línea.	11	13	19	4
	23.4%	27.7%	40.4%	8.5%
3. Poseo equipo de cómputo propio con conexión a internet.	9	4	13	20
	19.6%	8.7%	28.3%	43.5%
4. Tengo dispositivos móviles con conexión a internet.	12	5	11	18
	26.1%	10.9%	23.9%	39.1%
5. Tengo experiencia previa participando como estudiante en programas o asignaturas en línea.	8	11	15	12
	17.4%	23.9%	32.6%	26.1%
6. La plataforma EDUMED me proporciona el material bibliográfico adecuado para la realización de los cursos.	5	9	18	12
	11.4%	20.5%	40.9%	27.3%
7. Dispongo del apoyo de mi jefe para solucionar los posibles conflictos durante mi actualización usando la plataforma EDUMED.	14	14	14	3
	31.1%	31.1%	31.1%	6.7%
8. Dispongo con los recursos materiales indispensables para el acceso y aprovechamiento de la plataforma EDUMED.	10	12	15	7
	22.7%	27.3%	34.1%	15.9%
9. Poseo la habilidad técnica para realizar cursos de actualización médica en la plataforma EDUMED.	8	5	22	9
	18.2%	11.4%	50.0%	20.5%
10. Tengo habilidades de organización personal y de estudio para tomar cursos de actualización en línea en la plataforma EDUMED.	5	5	26	9
	11.1%	11.1%	57.8%	20.0%

Nota: CD, completamente en desacuerdo, D, en desacuerdo, A, acuerdo, CA, completamente de acuerdo.

El puntaje promedio de la dimensión viabilidad fue de 53.95 (D.E. 25.32), lo que indica una disposición negativa hacia la viabilidad de la plataforma educativa EDUMED.

## Conclusiones

Es necesario evaluar los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias previas con la tecnología de los participantes, así como explorar la manera en que el cambio puede afectar el proceso académico administrativo; por otro lado, es prioritario conocer



que el contexto “en línea” tiene sus propios códigos de cultura y las generaciones de médicos que las utilizan son diferentes.

#### Referencias

Creswell, J. (2014). *Research design, Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches*. Londres: SAGE.

Hamui-Sutton, A., Lavalle-Montalvo, C., Díaz-Villanueva, A., Gómez-Lamont, D., Carrasco-Rojas, J. A., & Pelayo, V.-P. (2013). Uso de la tecnología con fines educativos en residentes y profesores de especialidades médicas. *Medicina Interna de México*.

Millan, J. G. (2015). Educación Médica: Una nueva etapa. *Educación Médica*, 11-16.

Perea, R. S. (2000). La Calidad en el desarrollo profesional. *Educacion Medica Superior*, 136-147.

## MIRADA EPISTÉMICA-METODOLÓGICA EN EL REDISEÑO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA DEL IEP

José Emiliano Rodríguez Álvarez y Luis  
Manuel Palacios Morales

Instituto de Estudios De Posgrado.

Primeras palabras.

El Instituto de Estudios de Posgrado (IEP), organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, promueve la formación de maestros y doctores en docencia; mientras que el doctorado tiene apenas dos años de haber iniciado, la Maestría fue creada 2002, y esta última apenas en 2011 ha tenido un trabajo de revisión. Después de quince años de su fundación, se ha considerado un ejercicio de apertura a la reflexión sobre el quehacer; para lo que se recuperó, lo que podemos llamar tradición dentro del IEP, el hacer partícipes a los docentes que laboran como asesores de los seminarios. De esta manera inició el Seminario-Taller “Recuperación de experiencias docentes de la formación: articulación epistémica, metodológica y didáctica”, el cual se desarrolla cada quince días y se dividen las sesiones de los participantes en la Maestría (miércoles) y en el Doctorado (jueves). De estas discusiones nace la intención para rediseñar la Maestría en Docencia, teniendo como fundamento aquello que, vemos y sabemos, podemos mejorar.

En diseño curricular caben tantas experiencias o reflexiones, como sujetos deseen participar en él. Las miradas que se acumulan al objeto de creación, llamémosle diseño o rediseño curricular, enriquecen el proceso de análisis, de tal suerte que surge un algoritmo de a mayor discusión mayor riqueza; esto no significa que así tenga que ser en todo proceso, solo es asunción de quienes escriben ante lo que observan de manera participativa. Este artículo se inscribe dentro del enfoque de currículo como proceso, dado que refleja la intención que tienen los participantes por, como refiere Díaz-Barriga (2005, p.9), “de-velar la cultura escolar desde dentro”.

El propósito de estas líneas es el dar cuenta de las discusiones generadas desde septiembre 2016, los autores recurrimos a los hechos desde dos miradas constitutivas,

una epistemológica y otra metodológica; ambas recuperan, ya con preguntas o con narrativa, lo vertido por los más de diez asesores de diversas áreas del conocimiento, que, mediante el diálogo y la apertura, llevamos 48 horas de desvelamiento del quehacer académico en el Seminario-Taller de los miércoles.

El Seminario-Taller se desarrolla en un marco de pluralidad, donde los antagonismos cobran sentido en el otro. Si bien hay diversidad de formas en que construimos conocimiento, se logra entrever una mirada heurística que rebasa el roce de las palabras. Así, la idea de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad humedece los pensamientos que se ven fortalecidos en la medida que discutimos. En cierto sentido los sustentos de esa diversidad son como los huesos parietales, necesarios unos con otros para sostener el cráneo, que en este caso sería el conocimiento del otro. Esa articulación ya la planteaba Foucault (1988) al momento de defender sus estudios que versaban más sobre la construcción del sujeto que sobre el poder, aunque esto estuviese dentro del mismo análisis.

Mirada epistémica al proceso de construcción del rediseño.

La formación del estudiante de la Maestría en docencia de acuerdo a la actual propuesta de estudios, en su base epistemológica, asume la postura de recuperar los saberes, prácticas, conocimientos, experiencias, nociones y demás contenidos docentes que se han configurado a lo largo del tiempo en el contexto chiapaneco y nacional; además del conocimiento docente y/o educativo que tradicionalmente se ha definido como conocimiento científico. Se intenta dibujar nuevos bosquejos para una epistemología que sea oportuna para hacer un análisis histórico-reconstrutivo de la misma, considerando que el objeto de la docencia y el centro del conocimiento de los docentes lo constituyen este conjunto de saberes y prácticas relacionadas con la educación y los procesos formativos que marcan el desarrollo histórico de Chiapas, México y Latinoamérica y que, al recuperarlos, permitirán reconstruir o plantear alternativas educativas tendientes a la construcción de una sociedad más democrática.

La reflexión sobre la formación del sujeto es importante en el proceso de formación del docente que aquí se plantea ya que es consustancial a su propio discurso. El discurso

docente es una elaboración filosófica sobre el sentido; mientras la práctica docente es un proceso de intervención sobre la humanidad; estos componentes se unen para definir una noción de sujeto; el sujeto cuya formación se pone en juego a través de un proceso educativo, propuesto en este currículo.

Cuando se trata de abordar el fenómeno de la formación de formadores se presentan, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción que exigen delinear las bases epistémicas en las que se apoyará para dicho cometido. Cabe señalar que la postura epistemológica determina, entre otras cosas, la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes.

La formación implica una acción profunda que tiende a la transformación del sujeto, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-pensar, el saber-aprender y el saber-ser.

De ahí que, la definición de la base epistemológica de la formación de los estudiantes de la Maestría en docencia, en esta propuesta curricular, asume una postura de corte heurístico e histórico en relación con la llamada epistemología del presente potencial planteado por Hugo Zemelman.

En este sentido entendemos que la epistemología no se reduce a alguna postura científica, antropológica, filosófica; consideramos que opera como un aparato que se va constituyendo para posibilitar el diálogo, para poner en entredicho las certezas de la ciencia, interrogándola desde diferentes miradas, sin que se convierta, por ello, en un sistema a-priori; antes bien, la consideramos desde una perspectiva que heurísticamente enfrenta un diálogo crítico con la realidad y sus componentes, con los que se habrá de construirse recíprocamente, puesto que la epistemología, así como la entendemos, es un aparato crítico que no se contenta con los límites de una definición, sino con la búsqueda de relaciones. Ha de ser pensada como un a-posteriori que examina críticamente los espacios de producción de conocimientos, articulando dentro de sí sus bases gnoseológicas como la ampliación de la ciencia en lo social, constituidos en un aparato, en un entramado teórico-conceptual que se elabora con base en una intención ante lo real y creado a partir de una problemática u objeto social que demanda su acción.

Es por eso que respondiendo a la realidad el contexto que se traza en una perspectiva latinoamericana, este currículum, potencia y reconoce, la vida como movimiento de la inteligencia, de la imaginación y de la voluntad, pretendemos no perder de vista la presencia de los sujetos, lo que obliga a asumir una postura abierta al movimiento tanto de lo real externo como del propio sujeto.

Mirada a la metodología.

Uno de los acuerdos tácitos de los participantes del Seminario-Taller es la forma de establecer el entramado de poner y disponer la experiencia o reflexión personal ante las miradas del resto. Es una donación de lo construido para generar sospecha de los supuestos y certezas del resto, y de quien se expone. En un ejercicio de reflexión profunda cada participante donador dispone la escucha atenta a las sugerencias, críticas o coincidencias de quienes decidimos vernos en un espejo para, en ocasiones, descubrir quiénes somos. Entonces el donante es más un provocador que en la inocencia de su prestancia nos refleja el pensamiento propio.

Tanto en la Maestría como en el Doctorado el eje transversal es el de investigación, desde el cual el estudiante va articulando su quehacer docente. En los debates con los asesores de la Maestría en Docencia se observa como constante una discusión que parece irreconciliable, pero que en el fondo son dos formas de nombrar, de sistematizar lo construido. En la pretensión de guiar o problematizar al estudiante en la elaboración de un texto que dé cuenta de su intervención, propuesta o análisis de su práctica docente, en el abordaje y sistematización es donde hay dos afluentes por donde navegar, no es que sean los únicos, pero si los más recurrentes en el debate. Para describirles podemos decir que contestan así los cuestionamientos. ¿Por dónde empezar a develar el objeto de estudio? Narración autobiográfica o narración sobre el otro ¿Cómo abordar la teoría? Construir teoría o atender el estado del arte ¿En qué momento nombrar al objeto de estudio? Nombrar al objeto o dejar que aparezca ¿Cómo categorizar? darles categorías base o irlas nombrando según me signifique ¿Qué es problematizar? ¿Cómo se determina el enfoque en la investigación? ¿Se deja elegir o se ciñe a un enfoque?

En estas posibilidades de construcción confluyen planteamientos teóricos que aceptan y niegan, pero que, sin tomarlo en consideración, se imbrican en el sujeto. Es como ese debate que irrumpe en la escena latinoamericana y que se nombra como descolonizados, cuyos defensores promueven descolonizar la universidad para no reforzar la hegemonía cultural (Lander, 2000; Quijano, 1992). Parece que están peleados con lo europeo y asumen que el racionalismo o la ilustración es parte de aquello, cuando más bien al negar lo aceptan.

En el plano didáctico pedagógico el diálogo se plantea en otra perspectiva, al igual que en lo metodológico hay dos posturas latentes sobre cómo acompañar a los sujetos. En una hay una exigencia por realizar la reflexión en los planos epistemológicos, mientras que en la otra se permite que el análisis del texto se de en el nivel que desee el estudiante. Los dos reconocen planos de salida, pero en la llegada no hay acuerdo. Consideran unos que para abordar la realidad se parte de lo instrumental-procedimental para avanzar en lo metodológico, epistemológico y ontológico, mientras que para otros se obvia los dos primeros o se les considera dentro de lo epistemológico. No hay acuerdo. Pero en eso radica la riqueza de la formación desde distintas miradas.

## Conclusiones

Esta fundamentación epistemológica del currículo posibilita la apropiación del presente como acción que permite comprender la realidad socio-histórica, entendida como secuencia de momentos, planteando en este sentido una definición más amplia de racionalidad ya que da la pauta para incorporar la historicidad de los fenómenos vividos y/u observados, a modo de que el estudiante pueda intervenir para influir en las situaciones en las que esté inmerso, principalmente la escolar. En definitiva, es una propuesta curricular que permite dar cuenta de la realidad como espacio de posibilidades capaz de dialogar con las diversas teorías ya construidas, en el sentido de que la preocupación por la intervención diaria no excluye las preocupaciones más especulativas.

De acuerdo con este marco epistemológico se reconoce la existencia de una identidad para la Maestría en docencia, que se reconstruye permanentemente. Se trata de darle a la Maestría en docencia nuevos presupuestos y, con base en ellos, ubicarla en

un ámbito de saber que no se define bajo los parámetros tradicionales de ciencia. Debido a lo anterior, esta propuesta curricular, queda entonces en capacidad de reconstruir su identidad histórica y de reconocerse en y por medio de su propia historicidad.

En apariencia imperceptible, la forma en que nombramos al otro está significando algo más que costumbre. Siendo una relación de pares, la mirada sobre la metodología encuentra que hay relaciones de poder que configuran el quehacer académico sobre el rediseño curricular. Los que participamos estamos en la antesala de acrecentar una relación académica donde el debate es el centro, a una vivencial donde el centro es el sujeto que estamos formando, y la institución no es un ente edificado sino un cúmulo de experiencias que abonan a la construcción.

Referencias.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2)

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. *Lecturas de metodología de las ciencias sociales*. México, IEP.

Meneses Díaz, G. (2001) Epistemología y pedagogía, en *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México: UNAM-Plaza y Valdés.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad, *Perú Indígena* 13 (1992): 11-20.

Tünnermann, B. C. (editor) (2008) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia. Diseño e impresión: Multimedios PUJ. Cali. ISBN: 978-958-8347-09-7. Impreso en Cali, Colombia

Zemelman, H. (2010) *Horizontes de la razón III*. México. Anthropos. Colegio de México.

Zibechi, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales*, Programa de las Américas (Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005). Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>





## MANUAL PARA IMPLEMENTAR RECURSOS TECNOLÓGICOS E HYPERMEDIA EN EL DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y MULTIMEDIA

Alejandro González Barrios y Héctor Alejandro Lozada Calvillo

Escuela Normal de Naucalpan

Contexto, antecedentes de la situación y necesidades.

La inclusión de los recursos tecnológicos y el actual uso de los recursos 3.0 ha logrado un impacto notable en la educación, pues son elementos fundamentales para llevar a cabo un proceso educativo significativo en la era digital; el hecho de resolver problemáticas que impliquen las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) no es tarea fácil, es necesario desarrollar sistemas de enseñanza y transmisión de conocimientos a través de las éstas, procurando ser lo más constructivos y metodológicos posible. Crear una cultura de tal forma que teoría, abstracción, diseño y experimentación sean integrales para conformar una sociedad de aprendizaje.

El empleo de las TIC promueve el desarrollo sustentable de un país, en educación, sin embargo la implementación de aplicaciones que ofrece la web 2.0 ya no satisfacen las necesidades requeridas para la concepción de un significativo proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías han permitido sustentar la innovación y desarrollar la creatividad, sin embargo, hoy día deben complementarse con una nueva serie de recursos que aborda la web 3.0, herramientas que permitan establecer una comunicación donde la interacción entre las personas no sea solo mediante recursos multimedia, sino que permitan una interacción más estrecha integrando la hypermedia, consolidando nuevos conocimientos, puntos de vista y formas de pensar a través de los sentidos fortaleciendo las inteligencias múltiples.

Es entonces que se establece como estrategia el diseñar e implementar un manual con propósitos educativos mediante tecnologías que fortalezcan las competencias docentes.

Objetivos de la experiencia o proyecto.

Integrar los recursos tecnológicos e hypermedia para diseñar materiales didácticos y multimedia que permita a los docentes mejorar el proceso de enseñanza, contribuyendo al logro de un aprendizaje significativo sólido y auténtico.

Implementar herramientas y funciones de cada una de las aplicaciones de ofimática que ofrece en línea para el tratamiento de documentos mediante el trabajo colaborativo.

Diseñar, organizar y administrar información con base en la integración de diversos recursos como blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales y redes sociales.

Producir materiales multimedia (audio, video, imagen, mindmaps, prezi, ebooks, infografías y cómics) para fortalecer el proceso de enseñanza.

Generar de manera integral la hypermedia a través de la interacción entre cada uno de los recursos anteriormente seleccionados.

Marco conceptual o de referencia.

Por tanto y con fundamento en el Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, el Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017 y el Programa Sectorial Gobierno Solidario 2012-2017.

Y considerando que; “para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización.”

Existe un compromiso con una educación de vanguardia que desarrolle competencias creativas e innovadoras, desde una perspectiva enfocada hacia valores universales como la igualdad, el trabajo colaborativo y la responsabilidad.

Con base en la formación continua conceptualizada como el conjunto de acciones formativas que desarrollan las instituciones educativas para la mejora de competencias que permitan una mayor competitividad de los docentes tanto en lo individual como en lo colaborativo en el proceso educativo, se pretende fortalecer la el diseño de estrategias

de situaciones de aprendizaje, gestionar el progreso de los aprendizajes e implicar a los alumnos en su aprendizaje consolidando el trabajo en equipo mediante las nuevas tecnologías.

Es entonces como se diseña un manual como parte del programa de formación continua para que docentes en formación y los profesionales de la educación en los diferentes niveles educativos cuenten con una guía para implementar las tecnologías de una manera más innovadora y sacar provecho para consolidar un aprendizaje significativo.

Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información.

Temas / Subtemas	Actividades	Lecturas / Recursos / Materiales	Productos
<p>Herramientas y funciones de cada una de las aplicaciones de ofimática que ofrece en línea para el tratamiento de documentos mediante el trabajo colaborativo.</p> <p>Elementos del procesador de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Navegación y motores de búsqueda en internet</li> <li>* Edición básica</li> <li>* Formatos</li> <li>* Diseño de página</li> <li>* Tablas</li> <li>* Estilos</li> <li>* Imágenes y gráficos</li> <li>* Colaborar simultáneamente en el desarrollo del documento</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El facilitador dará la introducción a la estructura de la cinta de opciones mediante una presentación electrónica.</li> <li>2. El facilitador presentará la organización de las pestañas y funciones básicas de los comandos más utilizados.</li> <li>3. El participante elaborará diversos documentos aplicando los comandos básicos del procesador de texto.</li> <li>4. El participante realizará prácticas con base en las indicaciones que el facilitador vaya dando al momento, para la elaboración con la finalidad de ir estructurando sus documentos personalizados.</li> </ol>	<p>PC por participante            PC para el facilitador            Cañón            Pantalla            Procesador de texto            Conectividad            Manual del participante</p>	<p>Prácticas realizadas en el procesador de texto, integradas a su portafolio de evidencias.</p>
Temas / Subtemas	Actividades	Lecturas / Recursos / Materiales	Productos

Temas / Subtemas	Actividades	Lecturas / Recursos / Materiales	Productos
<p>Diseñar, organizar y administrar información con base en la integración de diversos recursos como blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales de aprendizaje y redes sociales.</p> <p>* Comandos y funciones Publicación de entradas Diseño de publicaciones Estilo de estructura</p> <p>* Tipo de aportaciones para cada recurso Compartir redes sociales</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El facilitador demostrará la funcionalidad de los recursos mediante una presentación electrónica.</li> <li>2. El facilitador mediante ejemplos proporcionará información sobre el uso de los recursos en educación, los requisitos para activarlos en la red.</li> <li>3. El participante elaborará diversos ejercicios para diseñar, organizar y administrar contenidos en cada recurso.</li> <li>4. Entre pares realizarán comentarios publicados en cada recurso con la finalidad de sugerir u observar áreas de mejora.</li> <li>5. El participante integrará con base en la información que el facilitador proporcione una presentación sobre el la estructura y funcionalidad de los recurso.</li> </ol>	<p>PC por participante PC para el facilitador Cañón Pantalla Conectividad Manual del participante</p>	<p>Diseño de cada recurso de práctica e implementado en su función docente integrando al portafolio de evidencias.</p>
Temas / Subtemas	Actividades	Lecturas / Recursos / Materiales	Productos
<p>Producir materiales multimedia (audio, video, imagen, mindmaps, prezi, ebooks, infografías y cómics) para fortalecer el proceso de enseñanza.</p> <p>* Introducción a los editores de audio, video, imagen, mindmaps, prezi, ebooks, infografías y cómics</p> <p>* Funciones básicas</p> <p>* Comandos básicos para la edición de audio</p> <p>* Proceso de edición y producción</p> <p>* Formatos de salida para su reproducción</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El facilitador presentará directamente en cada editor las funciones básicas para producir.</li> <li>2. El facilitador mediante ejemplos proporcionará información sobre la creación de de cada formato.</li> <li>3. El participante elaborará diversos ejercicios para crear multimedia.</li> <li>4. El participante publicará sus producciones sus blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales de aprendizaje y redes sociales estableciendo los hipermedios como principales vínculos.</li> </ol>	<p>PC por participante PC para el facilitador Cañón Pantalla Explorador de internet Conectividad Manual del participante</p>	<p>Producciones desarrolladas en clase en cada formato.</p> <p>Elaboración de un podcast o audiolibro.</p> <p>Elaboración de un tutorial o mini documental.</p> <p>Elaboración de un cartel a partir de una infografía.</p> <p>Elaboración de mapas mentales.</p> <p>Elaboración de prestaciones interactivas prezi.</p> <p>elaboración de un libro digital calameo.</p> <p>Elaboración de un cómic.</p>

Título de identificación: Implementación de recursos tecnológicos e hypermedia para el diseño de materiales didácticos y multimedia en educación.

Nivel o modalidad al que esta dirigido: Básico, Media Superior y Superior.

Destinatarios: Docentes en formación y en servicio (frente a grupo, asesores técnico-pedagógicos, personal directivo y profesionales de la educación en general).

Modalidad educativa de trabajo: Modalidad presencial.

Descripción de la experiencia (conceptualización del proceso) o del producto.

Se concibe como una experiencia educativa de actualización y fortalecimiento académico visualizando las necesidades que la globalización en el sector educativo ha encontrado, focalizando diversas ventajas que permiten fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el caso de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación.

Pero ahora no es solo implementarles como un recurso reproductor de materiales audiovisuales ya que la demanda y exigencia de las necesidades académicas requieren de mucho más. Es por ello que a través del manual se pretende que cada participante desarrolle competencias y habilidades necesarias para:

- a) Crear productos que le permitan innovar en el aula fortaleciendo el proceso educativo.
- b) Formar docentes competitivos ante las necesidades educativas y sociales que se

presenten en el contexto actual.

- c) Permanecer actualizado a modo de que pueda contribuir en la mejora de la educación.
- d) Incorporarse al mundo globalizado mediante procesos de formación continua.
- e) Crear e innovar a través de una educación integral y trabajo colaborativo.

La finalidad es que cada uno de los docentes explote al máximo su creatividad y capacidad de innovación creando paulatinamente producciones originales mediante el uso de recursos o materiales digitales.

Una de las posibilidades que ofrece el manual en su amplia gama de recursos es la implementación de herramientas de edición para crear objetos de aprendizaje como audios, videos e imagen, pero sobre todo que tenga la opción de difundir, publicar y compartirlos, de ahí que lo anterior se complementa con el uso de algunos recursos web 3.0, además que los productos generados pueden enriquecerse mediante el trabajo colaborativo a través de la nube.

Para contar con óptimas condiciones, opere y de respuesta de manera exitosa a los propósitos y objetivos diseñados para el desarrollo de habilidades y competencias en el entorno digital para la producción de recursos y materiales, las aplicaciones o programas establecidos son de fácil acceso y en su mayoría es software libre lo que permite al participante crear e innovar aplicando lo aprendido desde su espacio de trabajo.

#### Resultados alcanzados

El participante fue capaz de:

- f) Diseñar a partir de las aplicaciones de diversos recursos tecnológicos e hipermedia materiales y documentos que le permitan reforzar los conocimientos de los estudiantes de educación básica, media superior y superior.
- g) Integrar a su función y compartir con otros profesionales de la educación los materiales y documentos producidos mediante recursos hipermedia.

#### Conclusión e implicaciones.

El manual se concibe como una guía para que el participante logre consolidar el análisis y la reflexión sobre el quehacer cotidiano dentro del aula donde el alumno es el principal elemento dentro del proceso de aprendizaje y como los recursos tecnológicos permiten concebir una serie de ideas en productos que impacten en el aprendizaje significativo de cada estudiante de manera creativa e innovadora, generando la construcción de nuevos aprendizajes a partir de diversos conocimientos previos.

Implica llegar a un nivel donde las líneas de innovación y creatividad a partir del uso de las TIC favorezcan las habilidades de aprendizaje del estudiante fortaleciendo su autonomía, pero sobre todo que los docentes, al aplicar sus conocimientos mediante la

generación de productos enriquezcan y contribuyan con su labor consolidando el aprendizaje de una manera original y divertida.

#### Referencias

De Pablos, J. y Jimenez, J. (1998). Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/UGR/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it12d.htm>

UNESCO. (2014). Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/emis/>

Morales, M. (2015). Administración de Tecnologías de Información en el Ámbito Educativo en México. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com>

Diario Oficial de la Federación. (1995) (2001) (2007) (2013). Planes Nacionales de Desarrollo. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx>

Andrade, J. 2003. Tecnologías y Sistemas de Información en la Gestión de Conocimiento en las Organizaciones. Venezuela. Extraído de <http://www.redalyc.com>

## EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS MEDIANTE EL USO DE LA RED SOCIAL

Montserrat Gabriela Pérez Vera. Sandra Mercedes Pérez Vera y Maribel Aragón García

Escuela Superior de Cómputo. Instituto Politécnico Nacional

Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

Estamos en un mundo de cambios y las instituciones educativas de todos los niveles no son la excepción, y lo puedo observar en el desarrollo tecnológico, el cual está evidenciado con la creación de nuevas modalidades educativas, en donde se consideran otros ambientes, siendo los virtuales, es por ello que el desarrollo de ciertas tecnologías y las TIC introducen cambios significativos en mi quehacer académico.

Por otro lado el proceso de reforma que el Instituto Politécnico Nacional (IPN) ha iniciado, sin duda deberá sustentarse en la tradición de su pasado, y hacerla plenamente vigente para el futuro, y diseñar los nuevos caminos por los que transitará la comunidad politécnica. La calidad será el principio que nutra a la institución e implicará que cada cual haga su trabajo inmerso en un proceso de cambio. (Instituto Politécnico Nacional, 2004)

Es por ello que el IPN establece en el Modelo Educativo Institucional (MEI) premisas en donde en el año 2025, se caracterice por: ...un adecuado uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de vanguardia..., por otro lado el interés por el uso intensivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, sustentado en un Modelo Educativo innovador y en la generación de nuevos ambientes de aprendizaje, con una estrategia para transferir conocimiento a la población (IPN, 2004).

Se realizaron dos investigaciones tituladas “Telefonía móvil como herramienta didáctica: una primera aproximación” y “Uso de la telefonía móvil por los profesores de la



ESCOM”, habiendo obtenido entre otros resultados la aceptación por parte de los principales sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje el uso de la tecnología, así como el interés del usos en el salón de clases.

Lo anterior me llevo a tomar la decisión de cambiar mi modo de pensar y de trabajar con mis alumnos, debido a que consideran a las tecnologías como principales aliados para su aprendizaje, de manera particular el uso de la Web social.

Cela et al (2010) citan que según Cobo y Pardo (2007), los aportes de la Web social se basan en la esencia de la Web 2.0, generar contenidos, y compartirlos. Por otra parte, el entorno Web genera un conocimiento que puede ser compartido, distribuido, modificado, mejorado y que está siempre disponible para los usuarios. Jonson (1992, en Cobo y Pardo, 2007), sostiene que el conocimiento se genera bajo una continua negociación y no será producido hasta que los intereses de varios actores estén incluidos.

#### Objetivos de la experiencia o proyecto

Es por ello que decidí incorporar la algunas herramientas que me proporciona la tecnología en mis actividades como docentes, debido a que se ha vuelto casi una necesidad, y no porque sea una moda o porque todo el mundo hable de ello; simplemente, el no hacerlo significaría la exclusión de una realidad latente, debido a que esta se encuentra insertada en casi todas las actividades cotidianas de los estudiantes.

De ahí que el objetivo principal del presente trabajo es compartir la experiencia del uso de las redes sociales, particularmente Facebook, específicamente con los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC) inscritos en la Unidad de Aprendizaje de Liderazgo y Desarrollo Profesional, la cual e imparte en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

#### Marco conceptual o de referencia

Una forma más natural para aprender es mediante equipos de personas que trabajan para resolver un problema, fortaleciendo el trabajo colaborativo, y hoy en día con el uso de nuevos ambientes de aprendizaje, por lo que se debería "permitir el acceso a la información compartida, y compartir, a su vez, las herramientas de elaboración del

conocimiento para ayudar a los alumnos a elaborar de forma conjunta un conocimiento socialmente compartido" (Jonassen, 2000, p. 238).

Soler (2008) señala en su libro de Ventajas e Inconvenientes del Uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Realidad Educativa, algunas ventajas del uso de la tecnología entre ellas, señala que serán los canales de comunicación que proporciona Internet que facilitan el contacto entre los alumnos y con los profesores. Mayor comunicación entre profesores y alumnos, lo que facilita preguntar dudas en el momento en que surgen, además las tareas, las cuales son ideales también para el trabajo en grupo, por lo que provocan el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad.

La TIC oferta herramientas que hoy en día se han utilizado en la educación, como el mensajero, el correo electrónico, los grupos, las redes sociales, etc., además el avance tecnológico ha logrado el desarrollo de los teléfonos móviles inteligentes, con la finalidad de optimizar la comunicación entre los usuarios, mediante la herramienta novedosa y bien aceptada como es el Facebook. el requisito para el uso es estar conectados a Internet para usar sin costo adicional la herramienta para enviar mensajes y mantener en contacto con las personas elegidas, además se pueden crear grupos, enviar entre ellos un número ilimitado de imágenes, videos y mensajes de audio, logrando la comunicación de manera rápida y sencilla.

Facebook es una de las redes sociales con mayor aceptación, particularmente en México, después de iniciarse como un proyecto universitario y que ahora tiene mil 600 millones de usuarios y factura 18 mil millones de dólares anuales. En la historia de éxito de Facebook, México es una pieza muy relevante. La empresa concluyó el año pasado con 61 millones de usuarios en el país, de los cuales 41 millones visitan la aplicación todos los días. Estos datos actualizados me los compartió hace unos días el director general de Facebook en México, Jorge Ruiz, esto citado en el periódico el Financiero.

Por otro lado de acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet, en el año del 2015 los mexicanos navegaron en promedio 6 horas y 11 minutos, 24 minutos más que el año anterior. Los usuarios mexicanos pasaron 85 por ciento de su tiempo conectados

en redes sociales, y en ese rubro Facebook es quien lidera la preferencia (Maldonado, 2016).

Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información

Para realizar la actividad decidí registrarme y crear una cuenta en la red social Facebook para establecer comunicación con mis estudiantes de la Unidad de Aprendizaje de Liderazgo y Desarrollo Profesional, cabe señalar que en cada periodo escolar son asignados de dos a tres grupos.

De cada periodo escolar he generado un grupo de la misma Unidad de Aprendizaje, en cada grupo integro a todos los alumnos de los grupos asignados, con la finalidad de que los alumnos estén informados de los trabajos y avances del programa de estudio, así mismo para que los estudiantes de los grupos asignados se conozcan, lo anterior se puede observar en la figura 1. Cabe señalar que establecí en la primera clase presencial el interés de cada alumno para participar en el grupo de Facebook.

Antes de decidir el uso de la red social investigué con los estudiantes el posible acceso a la red, los medios para acceder, de lo cual obtuve los siguientes resultados: el 98% cuentan con cuenta en la red social y el 95% con teléfono inteligente, de éstos el 78% con acceso a internet con paquete de datos, cabe resaltar que la ESCOM cuenta con acceso a internet libre.

Lo anterior fue la razón por la cual decidí que la forma de establecer comunicación con los estudiantes fuera por medio de la red social, es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes se mostraron interesados en integrarse al grupo formado en Facebook, debido que el él ya se encontraba el programa de estudios oficial, el documento de encuadre del curso, el plan de trabajo por parcial, las lecturas que se trabajarían por parcial, además se determinó que sería el medio para establecer comunicación dentro y fuera del salón de clases con sus compañeros y conmigo, según la actividad que se encomendará.

Descripción de la experiencia (conceptualización del proceso) o del producto

Al establecer la forma de comunicarme con los estudiantes y entregar información como el programa de estudios, el encuadre, lecturas, instrumentos de evaluación, entre

otros, existieron algunos estudiantes que expresaron no estar de acuerdo, siendo la minoría, que la comunicación fuera por este medio, así como la entrega de lecturas que se utilizarían en las clases, es por ello que los invité de manera presencial uno por uno informándoles las bondades del medio y escuchando sus opiniones, los cuales coincidieron que no existían formalidad para las publicaciones en Facebook, es por ello que les propuse determinar reglas de comunicación, siendo algunas de ellas las siguientes:

La publicación debería ser leída y dar respuesta antes de las 24 horas de haberse publicado el mensaje.

Compartir información exclusiva de la materia.

La información compartida debería tener fuentes de donde se había obtenido.

La información podrían ser videos, documentos, páginas web, entre otras.

Los mensajes deberían ser claros y precisos.

Los mensajes escritos deben de considerar la normatividad de la lengua escrita.

Respetar los puntos de vista de cada uno de los integrantes del grupo.

El perfil de cada estudiante fue libre el nombre de uso y la imagen, sin embargo cada publicación que no correspondiera a su nombre de pila y fuera una imagen diferente, debería escribir su nombre y el grupo al que pertenecía.

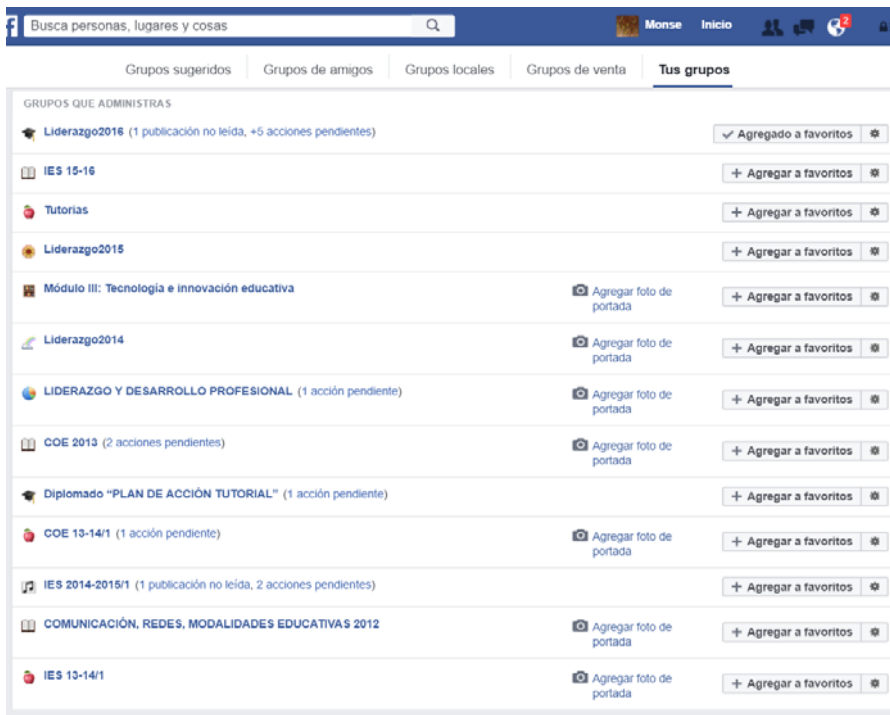
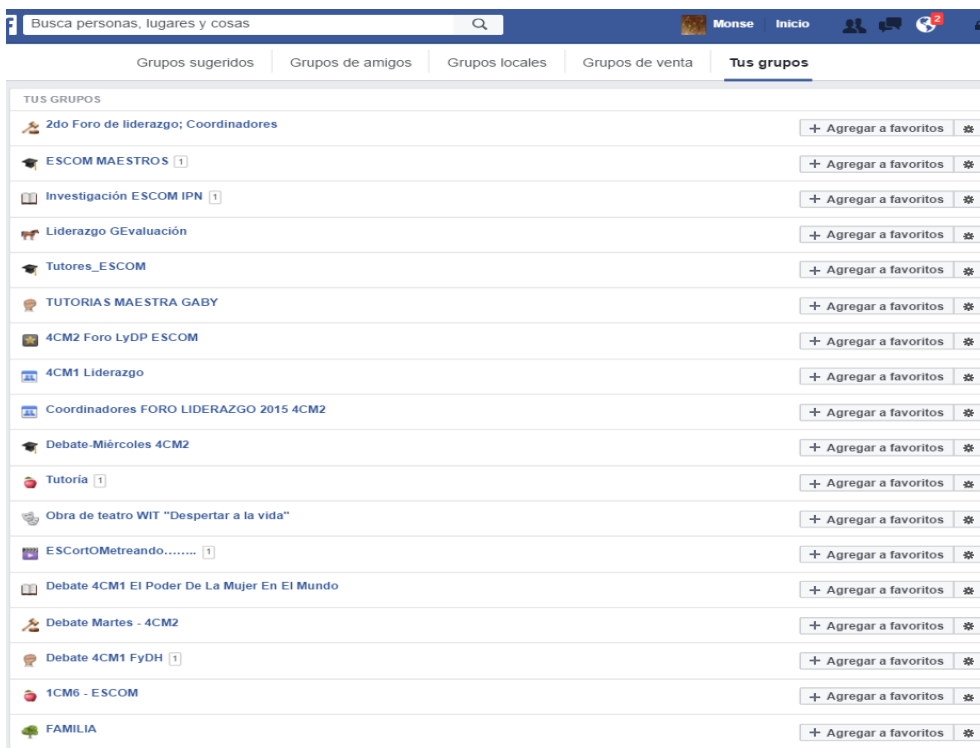


Figura 1. Grupos creados y administrados en Facebook.

## Resultados alcanzados

Es importante señalar que los alumnos crearon grupos para realizar actividades específicas y encomendadas, de los cuales me han invitado, con la finalidad de informar su avance así como las participaciones de cada uno de los alumnos que integran al grupo (Ver figura 2).



*Figura 2.* Grupos creados por alumnos e invitada.

En la Unidad de Aprendizaje de Liderazgo y Desarrollo Profesional son dos grupos es por ello que el grupo de Facebook le asigné el nombre de Liderazgo2016, el cual cuenta con 63 participantes como se puede observar en la figura 3, cada estudiante fue muy activo en las publicaciones, por otro lado respetaron los lineamientos para hacer publicaciones. Una de los acuerdo en donde se hacían mayor cantidad de comentarios, era en la escritura del mensaje, debido a que algunos de los estudiantes no respetaban las reglas ortográficas y gramaticales, los mismos estudiante se encargaban de hacer comentarios y observaciones corrigiendo la falta de ortografía.

*Figura 3.* Integrantes del grupo de Liderazgo2016.

En los grupos se comparte información, se dan indicaciones de las actividades a realizar dentro del salón de clases como previas a la clase (Ver figura 4), cabe comentar que el propósito de compartir información en Dropbox es debido a que la mayoría de estudiantes no la ha utilizado, y al conocerlo podrán utilizarlo en futuras actividades.



*Figura 4.* Indicaciones e información compartida.

Otra actividad que se realiza es interactuar al facilitar el intercambio de información así como de mensajes de manera personal o en pequeños grupos, la cual puede ser

sincrónica y asincrónica, utilizando el mensajero (Ver figura 5).



Figura 5. Mensajes que se han tenido con los estudiantes.

Otra forma que justifica el uso de Facebook es propiciar el aprendizaje compartiendo información, opiniones y experiencias, con la finalidad de discutir y activar el aprendizaje colaborativo (Ver figura 6).





*Figura 6.* Trabajo colaborativo.

## Conclusión e implicaciones

A manera de conclusión, la intención del trabajo se ha cumplido al compartir la experiencia de los diferentes usos de la red social mayormente aceptada siendo Facebook, al principio pensé que las TIC eran distractores para el aprendizaje, sin embargo esta experiencia ayudo a cambiar de pensamiento al fortalecer la comunicación y compartir información.

Por otro lado considero que el uso de las TIC existen ventajas y desventajas, las ventajas que puede observar además de lo descrito anteriormente es el cuidado del medio ambiente, con el ahorro de hojas al fotocopiar al tener la información impresa, por otro lado el optimizar el tiempo al establecer comunicación casi inmediata con los estudiantes.

Las desventajas que he identificado son que aún existe resistencia por parte de algunos alumnos para la creación de una cuenta en la red social, considerando los mitos

que le han impuesto a la misma, siendo algunos que se pierde el tiempo al revisar lo que los demás publican y que es un medio en donde se presentan acciones delictivas, así como los daños físicos que se pueden generar al consultar gran cantidad de tiempo en los teléfonos inteligentes, sin embargo con esta tecnología como las otras que han existido a lo largo de la historia es necesario e importante desarrollar la cultura de responsabilidad con cada una de las personas y asumiendo las consecuencias de las acciones.

Hasta ahora he podido fortalecer la relación entre los alumnos el pertenecer a un grupo social, en el cual se pudieron conocer de otros grupos, así como observar la información compartida por ellos mismos y por su servidora, así como estar informados de manera directa de los mensajes que se publicaban.

Otro aspecto que se logro fue el cuidado de la escritura de cada uno de los mensajes, al realizar comentarios y propuestas de mejora, considerando la normatividad de la lengua escrita.

Al darles libertad a los estudiantes que el nombre de su perfil y la imagen, logró mayor confianza en los mismos para participar en los comentarios y con confianza anotaban sus nombres completos para que fueran identificados con sus compañeros y por mí.

## Referencias

Cela, K., Fuertes, W., Alonso, C., Sánchez, F., (2010, 5 de abril). *Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo*. Revista Estilos de Aprendizaje. Recuperado de [http://www2.uned.es/revistaestilos-deaprendizaje/numero\\_5/articulos/lsr\\_5\\_articulo\\_8.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilos-deaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_8.pdf)

Celis, D. A.B, Torres, G. E. y Pérez, V. M. G. (2014). Telefonía móvil en el aula: brecha digital y ausencia de estrategias didácticas. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12 (Enero-Junio 2014). Recuperado desde: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/722/705>

Instituto Politécnico Nacional. (2004) Nuevo Modelo Educativo. Tomo I, México: IPN.

Maldonado, M. (2016). *Facebook y sus 61 millones de usuarios en México*. El financiero.  
Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/blogs/historias-de-negoceos/facebook-y-sus-61-millones-de-usuarios-en-mexico.html>

## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LIDERAZGO DOCENTE EN LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA

María Teresa de Jesús Martínez Núñez, Edgar Espinosa Cuello y Dulce María Villegas Aréchiga

Universidad Autónoma del Noreste

### Planteamiento del problema

Las características personales del profesor son conocidas hasta que se encuentra en el ejercicio docente. Para las nuevas contrataciones de profesores, la fuente que consultan los subdirectores de postgrado es el perfil docente establecido por la Institución para cada asignatura; enfatiza dos variables: que el profesor tiene la escolaridad requerida y tiene amplia experiencia en el ejercicio profesional.

Como institución educativa debemos abrirnos a nuevos paradigmas y planteamientos en busca del mejoramiento continuo de la institución y sus procesos; en este sentido, se desconoce el sentir del alumno sobre las buenas prácticas de sus profesores, particularmente las características personales que distinguen al docente por promover un ambiente favorable para su desarrollo y aprendizaje.

Por ello, la pregunta central de investigación es ¿Cuál es la percepción del estudiante sobre las características personales que distinguen a los profesores de la Maestría en Docencia?

### Objetivo general

Describir la percepción del estudiante sobre las características personales que distinguen a los profesores de la Maestría en Docencia.

### Revisión de literatura

Después de revisar la literatura, nos damos cuenta que las características personales de los docentes están relacionadas con la inteligencia emocional en el ejercicio del

liderazgo docente. Por ello es que se presenta una síntesis de las características del liderazgo, inteligencia emocional para concluir con liderazgo docente.

## Liderazgo

El término de liderazgo tiene varias conceptualizaciones, González (2011) en su tesis de doctorado realiza una revisión minuciosa del término, de la cual destacan autores como los siguientes:

Hughes, Ginnett y Curphy (2007, p. 10) señalan que el liderazgo “es un proceso de influencia social compartido entre los miembros de un grupo” (p.10); para Kotter (2006) “es el proceso por el cual quienes lo llevan a cabo aseguran que una organización tenga una dirección clara y sensata (...), motivan a las personas a emprender acciones en la dirección apropiada (74). González agrega que para que se tenga dirección clara y sensata el líder “tiene que crear una visión de futuro y estrategias para realizar esa visión (...) el liderazgo define cómo debería ser el futuro, alinea a la gente con esa visión y los inspira para hacerla realidad a pesar de los obstáculos”. Nahavandi (2009) suma al concepto de líder que “los guía hacia el logro de los objetivos” (p.4).

Por su parte Bass (1985, citado en D’Alessio 2010) identifica cinco dominios en el liderazgo transformacional:

(1) influencia idealizada: se refiere al líder con altos estándares de moral y conducta ética, se le percibe con respeto y genera lealtad en su seguidor; (2) motivación inspiracional: es el líder con clara visión del futuro; (3) carisma: es la fusión de las dos características anteriores; (4) estimulación intelectual: se presenta cuando el líder desafía las normas, promueve el pensamiento divergente y en sus seguidores en desarrollar estrategias innovadoras; y (5) consideración individualizada: el líder reconoce el crecimiento y las necesidades de desarrollo de sus seguidores. (p.9)

Las características del comportamiento del líder con *Influencia idealizada*, Bass (1985) refiere a que son personas admiradas, respetadas confiables, con valores morales y principios éticos por lo cual son percibidos con respeto. De la *motivación inspiracional*,

el comportamiento del líder inspira a quienes les rodean, da sentido e importancia al trabajo que realizan sus seguidores y tiene una clara visión del futuro. Demuestran entusiasmo, optimismo, confianza, anima y utiliza lenguaje persuasivo. Sobre la *estimulación intelectual*, el comportamiento del líder es promotor para que sus seguidores se esfuercen por innovar, pensar fuera de la caja, se planteen supuestos, problematicen. Solicita a sus seguidores ideas nuevas y encontrar soluciones, desafían de forma natural las normas establecidas. Finalmente de la *consideración individual*, el líder promueve la superación, reconoce las necesidades y deseos de sus seguidores.

### Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un término que en los años recientes cobra sentido tanto en el ámbito de las organizaciones como de la comunidad académica por la necesidad de aprender a conocer las emociones, manejarlas y encauzarlas adecuadamente, ya que representa una oportunidad para tener mayores recursos internos y potencializar el liderazgo.

Goleman (2000) presentó las habilidades fundamentales de la inteligencia emocional como la “capacidad de maneearnos efectivamente a nosotros mismos y a nuestras relaciones”. Las competencias son:

- (1) Conciencia de sí mismo: emocional, autoevaluación, confianza en uno mismo.
- (2) Autodominio: autocontrol, honradez, consciencia, adaptabilidad, orientación al logro, iniciativa.
- (3) Conciencia social: empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio
- (4) Habilidades sociales: liderazgo visionario, influencia, desarrollo de las personas, comunicación, cambio catalizador, manejo de conflictos, creación de lazos y trabajo en equipo, colaboración. (p.80)

Martínez, Villegas y Espinosa (en prensa) caracterizaron las buenas prácticas docentes en el postgrado de la Universidad Autónoma del Noreste y concluyeron

en la dimensión “sensibilidad del profesor”, que el 85% (34) de los comentarios de los estudiantes observaron como muy buena práctica del profesor la asociación de dos atributos: inteligencia emocional del profesor porque los motiva, brinda confianza, seguridad, es empático, paciente y dado tal comportamiento,

genera un ambiente muy favorable para los estudiantes. Y el 15% (6) que señalaron como valioso la disponibilidad del docente fuera y dentro del aula. (p.)

Evidentemente que las personas que utilizan la inteligencia emocional generando emociones positivas en sus interacciones muestran rasgos de liderazgo transformacional.

### Liderazgo docente

El ejercicio del liderazgo se adapta a cualquier ámbito profesional y el escolar no puede ser la excepción. El paradigma de la educación tradicional donde el profesor es un trasmisor de conocimientos está evolucionando hacia la construcción de otro diferente donde la figura del profesor es más consciente de lo que representa ante su comunidad de aprendizaje integrada por sus estudiantes, colegas, institución y comunidad.

Al final del día la influencia del profesor como líder tiene que ver con la huella que deja en cada uno de sus alumnos en el plano personal; la realidad es que el recuerdo de un gran profesor normalmente se debe a su trato, a su paciencia, a las palabras fuertes o suaves que nos exteriorizaron en algún momento de nuestra vida escolar. Y es en la práctica de la enseñanza del docente que influirá para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, como lo señala Harris y Muijs (2004, citado en Martínez de Soria e Ibarrola, 2015) al considerar que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

El proceso de impulsar el aprendizaje hace referencia al manejo y conducción de emociones al promover el conocimiento y crecimiento personal de los integrantes del grupo, así como del liderazgo transformacional al reconocer el líder el crecimiento y necesidades de desarrollo en este caso de sus alumnos.

En este mismo sentido, Beatty (2011) señala características de inteligencia emocional como parte del liderazgo docente al describir que son profesores abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, persistentes, resilientes, que brindan seguridad y apertura para contribuir en beneficio del aprendizaje de sus alumnos y profesores.

El profesor puede lograr la motivación en el estudiante cuando conoce el tema a tratar, enseña con el ejemplo, respeta al estudiante, promueve habilidades para resolver

problemas, propicia la participación, construye mecanismos de evaluación, muestra entusiasmo en su labor.

La interacción profesor – estudiante y el entusiasmo que manifiesta el docente representan dos dimensiones de una buena enseñanza, además de la claridad en la clase y la organización del curso (Kuzmanovic, 2012).

Por su parte, Tirado (2007, p. 20) señala una correlación positiva del buen quehacer docente en las características de: “la claridad en la exposición, el generar clases interesantes y si se aclaraban las dudas”, las clases interesantes se refiere a que sean amenas, lo cual contribuye a promover la motivación del estudiante.

Las clases interesantes y amenas se refieren a las actividades de aprendizaje con sentido, es decir, a la relación de los contenidos con las problemáticas de la vida del estudiante o su ejercicio profesional, provocando el interés de aprender el objeto de estudio. En este sentido, el profesor crea el ambiente de aprendizaje con la actividad que planeó para que el estudiante se motive a sí mismo.

La chispa que enciende la motivación en el alumno se debe al trabajo previo que se observa, los retos y mejores experiencias que pueda vivir en el aula o fuera de ella. Al respecto Ordoñez (2014) señala que “esta sería una buena descripción de un estilo de enseñanza adecuado en el que el profesor se convierte en mediador del acto didáctico” (p.40). Y se refiere a mediador porque el docente requiere reflexionar sobre la planeación que realiza de las actividades de aprendizaje y los resultados que obtiene por parte de los alumnos, pero sobre todo, el tono que utiliza y el cuidado en el aspecto emocional de sus alumnos. Al respecto, Biggs (2010) señala que los mejores profesores se destacan porque en la interacción con sus estudiantes promueven la “calidez, el respeto y la amistad”.

## Método

El carácter de la investigación es cualitativo, que de acuerdo con Álvarez-Gayou (2006) “busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 41) y descriptiva por su naturaleza. El método utilizado fue el análisis de contenido mediante la hermenéutica que trata de comprender e



interpretar la descripción escrita del sentir de los estudiantes y conferir sentido a la expresión, dado las dimensiones y atributos establecidos en la literatura.

La población analizada fue el 100% de los estudiantes de la Maestría en Docencia del trimestre octubre – diciembre de 2016. El instrumento para la recolección de la información fue una encuesta de dos preguntas abiertas. Contestaron el cuestionario 17 de los 27 alumnos de dicha maestría. Se analizó cada uno de los comentarios de los estudiantes, clasificándolos según las categorías y atributos correspondientes con la literatura.

## Resultados

Los alumnos expresaron su sentir y se clasificaron en 110 comentarios.

Los atributos personales de los profesores se caracterizaron en dos dimensiones siendo inteligencia emocional (29, 26%) y liderazgo transformacional (81, 74%).

De acuerdo con la clasificación de Goleman (2000), las características de la inteligencia emocional del profesor a percepción del alumno, fueron Autodominio (2 comentarios de los 29, que representa el 7%), Conciencia de sí mismo (3, 10%), Conciencia social (4,14%) y Habilidades sociales (20, 69%).

Los atributos de caracterizaron a los profesores de la Maestría en Docencia, fueron los siguientes:

- Autodominio: Claridad Mental, Flexibilidad.
- Conciencia de sí mismo: Alegres, Asertivos.
- Conciencia social: Empáticos.
- Habilidades sociales: Amables, Apertura, Comunicación, Escucha atenta, Estructurado, Interacción, Líder, Mediador, Trabajo en equipo

Los alumnos destacan principalmente que los profesores son comunicativos, amables y empáticos.

De acuerdo con la clasificación de Bass (1985, citado en D'Alessio 2010), las características del profesor de liderazgo transformacional son: Consideración individualizada (1, 1%), Estimulación intelectual (4, 5%), Influencia idealizada (34, 42%), Motivación inspiracional (42, 52%).

Los atributos del liderazgo transformacional que caracterizaron a los profesores de la Maestría en Docencia, fueron los siguientes:

- Consideración individualizada: Comprensión.
- Estimulación intelectual: Actividades de aprendizaje contextualizadas, Proactivo.
- Influencia idealizada: Afectivo, Carismático, Compromiso, Honestidad, Humildad, Pasión, Respeto, Responsabilidad, Sencillez, Solidaridad, Verdad, Vestimenta.
- Motivación inspiracional: Actitud positiva, Claridad en criterios de evaluación, Clase agradable, Clase atractiva, Conocimiento, Conocimientos, Educado, Ejemplo de superación, Entusiasta, Experiencia, Fomenta compromiso, Fomentan actualización profesional, Fomentan desarrollo personal, Genera altas expectativas, Habilidades tecnológicas, Impulsan a trabajar, Motivan a leer, Motivan al estudiante, Planeación, Retroalimentación, Seguimiento al progreso del alumno.

Los alumnos destacan que los profesores tienen conocimiento del tema, son respetuosos, comprometidos, brindan seguimiento al progreso del alumno y tienen experiencia.

## Conclusiones

El docente ejerce un liderazgo transformacional porque como proceso, va enriqueciendo su experiencia y aprendizaje, inspira, tiene una visión clara de la meta a lograr al final del curso, alinea a sus estudiantes de acuerdo con esa visión brindando información, clarificando dudas y retroalimentando los trabajos, los guía para que logren el objetivo, los inspira y motiva a emprender acciones, a reflexionar y tomar seguridad sobre los temas que van aprendiendo, confiere sentido e importancia del trabajo que desarrollan sus

alumnos, reconoce el crecimiento y las necesidades de desarrollo de los mismos, y encausa las emociones de sus alumnos de forma positiva.

Entre las características de la inteligencia emocional en el liderazgo docente podemos concluir que inspira a quienes lo rodean porque vive con valores, entusiasmo, optimismo, confianza. Es respetado, admirado y genera lealtad en su seguidor. Promueve en sus seguidores la superación y el pensamiento divergente para desarrollar estrategias innovadoras; reconoce las necesidades y deseos de sus seguidores. Inspira, motiva, es empático, servicial, promueve la comunicación, conciliación, el trabajo en equipo y colaboración.

### Recomendaciones

Generar al interior de la institución la reflexión sobre aspectos que pudieran adicionarse al perfil docente visualizando los rasgos personales de los profesores que son determinantes para propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje y en ese sentido, los alumnos podrán sentirse más satisfechos por el papel que desempeña el docente sobre su desarrollo y logro de metas personales y académicas.

Documentar las buenas prácticas de los profesores desde el punto de vista de las características que lo distinguen como ser humano, sin duda podrá orientar al cuerpo docente para mejorar sus habilidades sociales y de conducción de emociones en el ámbito personal y profesional.

Generar un programa de formación de profesores que oriente sobre la conducción de emociones para generar ambientes de aprendizaje más favorables para el desarrollo del alumno.

### Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Distrito Federal, México: Paidós
- Bass, B.M. (1985). Leadership and performance beyond effectiveness. En D'Alessio, F. (2010). *Liderazgo y atributos gerenciales. Una visión global y estratégica*. México: Pearson.

- Beatty, B. R. (2011). *Leadership and teacher emotions*. En C. Dayy C. K. Lee (eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 217-242.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario* (4ta. ed.). España: Narcea.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), pp. 78-90
- González, C., Higinio. (2011). *Habilidades de liderazgo en la dirección académica de los planteles de la Universidad Autónoma del Noreste*. (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Autónoma del Noreste. Saltillo, Coahuila.
- Harris, A. y Muijs, D. (2004). Teacher leadership, a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers. En Bernal, M. e Ibarrola, G. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 67, pp. 55-70.
- Hughes, R., L.; Ginnett, R.; Curphy, G. (2007). *Liderazgo, Cómo aprovechar las lecciones de la experiencia*. México: McGraw-Hill
- Kotter, John P. (2006). *El líder del cambio*. México: McGraw-Hill.
- Kuzmanovic, M. (2012). "A new approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences". En Rocha, R. (2013). Escala de Opinión de los Estudiantes sobre la Efectividad de la Docencia (EOEED) en Educación Superior. *Formación Universitaria*, 6(6), 13-22. DOI: 10.4067/S0718-5006201300060000.
- Martínez, M; Villegas, D y Espinosa, E. (en prensa). Dimensiones y atributos de la buena práctica docente, desde el sentir de los estudiantes de postgrado en campus Saltillo. México: Universidad Autónoma del Noreste.
- Nahavandi, Afsaneh. (2009). *The art and science of leadership*. New Jersey. USA: Pearson Prentice Hall.
- Ordoñez Díaz, Maximino. (2014). Estilo lúdico del docente y motivación para el aprendizaje en escuelas primarias de Cunduacan, Tabasco, México. Tesis para obtener

el grado de maestría en Educación en el área de docencia y gestión. Chiapas, México.

Tirado, F, Miranda, A y Sánchez A. (2007). “La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia”. *Perfiles Educativos*, 29(118), pp. 7-24. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002)

## COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA CON MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL.

Emma Montuy Jiménez, Laura Rubio Hernández  
y Amira Salvador Avendaño.

Escuela Normal Urbana de Balancán

### 1.- RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE LA NORMAL URBANA DE BALANCÁN.

La Escuela Normal Urbana de Balancán (ENUB) se ubica en el Estado de Tabasco. Se constituye como una institución formadora de profesores de educación básica ya que se imparten dos programas: Licenciatura en educación preescolar y Licenciatura en educación primaria. Desde su fundación el 22 de septiembre del 1979 bajo el proyecto de modernización educativa, incorpora un modelo técnico-eficientista, que ha caracterizado un sistema de formación basado en el adiestramiento. De manera que se ha enfatizado en la capacitación de los estudiantes para la reproducción de técnicas de enseñanza (Chan y Sáenz, 2016). Esta situación ha dificultado la implementación de modelos de formación reflexivos que resignifiquen la tarea docente. Por otra parte, cabe resaltar que el municipio de Balancán es una zona urbana marginada y los alumnos que ingresan a la ENUB pertenecen al nivel socioeconómico bajo.

Las condiciones mencionadas configuran el contexto en el que la Escuela Normal Urbana de Balancán desarrolla sus procesos formativos de cara a los retos y desafíos que advierte la *Sociedad del conocimiento* (Castells, 2000). En donde la falta de acceso a las tecnologías establece dinámicas de diferenciación social. Por otro lado, establece un sistema particular de decodificación de la información escrita, gráfica y audiovisual. Esta cuestión ha evidenciado que los alumnos pertenecientes a la ENUB carezcan de habilidades de comprensión lectora. Siendo ésta, desde nuestro punto de vista, una competencia importante para el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la resolución de conflictos en el aula y sobre todo constituye una herramienta fundamental que permite repensar la propia labor docente.

En vías de implementar estrategias que coadyuven a la transformación de nuestra institución educativa, los profesores de la ENUB han realizado proyectos de investigación en el marco de los Cuerpos Académicos a los que pertenecen; con la finalidad de identificar las problemáticas sobre la formación del profesorado, las prácticas profesionales y la docencia en el ámbito laboral de los estudiantes y egresados. A continuación se presentan algunos hallazgos de investigaciones realizadas en la ENUB que sustentan la propuesta pedagógica que se expone en este trabajo.

La investigación de Chan y Sáenz (2015) reveló que los estudiantes de la ENUB presentan dificultades relacionadas con el diseño de propuestas educativas integradoras, en tanto que, los estudiantes se enfrentan con diferentes modalidades (tal es el caso de las escuelas multigrado) y contextos diversos (la mayoría zonas rurales). Aunado a ello, las autoras mencionan que el cuerpo estudiantil necesita constituirse como agentes de cambio; críticos, autónomos y reflexivos e insisten en replantear la formación docente e invitan a un cambio de las prácticas reproductivistas por acciones que permitan estimular el pensamiento crítico y creativo. En esta investigación se implementó la propuesta de la Comunidad de Aprendizaje con alumnos de la Licenciatura en primaria con el objetivo de reflexionar y replantear el modelo de formación profesional docente para incorporar un modelo *hermenéutico-reflexivo*.

Por su parte, Álvarez *et. al.*, (2016a) exponen tres obstáculos que enfrentan los formadores iniciales en sus prácticas profesionales: 1) *el dominio teórico y el desarrollo de temas*, 2) *el manejo de técnicas de enseñanza-aprendizaje* y 3) *el establecimiento del sistema de evaluación*. Específicamente, la primera dificultad que presentan los formadores iniciales impacta en las dos siguientes, ya resultan importantes habilidades críticas, reflexivas y creativas que permitan el diseño de estrategias didácticas. Además parece importante el desarrollo de la competencia lectora para asumir un posicionamiento teórico respecto del modelo de enseñanza que asuman los formadores iniciales.

Otro estudio de Álvarez *et. al.*, (2016b) comparó las problemáticas entre los estudiantes y los egresados de esta casa de estudios. Los autores encontraron como situaciones comunes la creación de estrategias didácticas y el proceso de evaluación. Tam-

bién se registran problemáticas diferenciadas de acuerdo con las posiciones de los participantes, mismas que tienen que ver con su trayectoria profesional y el contexto educativo. En el caso de los egresados llama la atención que el 80% de ellos menciona que los alumnos con necesidades educativas especiales representan un reto en su práctica docente. Esta investigación también registró algunos testimonios sobre la evolución de la práctica profesional de los egresados, los autores identificaron tres dimensiones: 1) *la experiencia como punto trascendente en la labor profesional*, 2) *el desarrollo axiológico como sustento de la práctica* y 3) *la transformación de la visión del acto educativo con base en los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

En un esfuerzo por fomentar cambios profundos en el sistema de formación del profesorado de la Escuela Normal Urbana de Balancán; se han puesto en marcha desde 2012 las Comunidades de Aprendizaje para atender diversas necesidades específicas. En este marco, la Comisión de seguimiento de egresados propone el desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje para el fomento de la comprensión lectora en los formadores iniciales. Para ello se presentan algunos elementos teórico-metodológicos que orientan esta propuesta pedagógica.

## 2.- LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: ELEMENTOS TEÓRICOS.

Las Comunidades de Aprendizaje son experiencias pedagógicas relativamente recientes, algunos registros se relacionan con las prácticas educativas planteadas por Dewey en 1896. Tiene como base el aprendizaje dialógico (Flecha 19997) y diversas aportaciones desde el paradigma constructivista con Vygotsky (1979), Habermas (1987) y Freire (1997) principalmente. Así pues, la educación popular, la educación comunitaria y la educación de adultos son algunos antecedentes de las comunidades de aprendizaje. De acuerdo con Flecha (1997) y Aubert et. Al., (2008) los principios pedagógicos que orientan a las CA son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad e igualdad de diferencias.

Las Comunidades de Aprendizaje presentan diversos escenarios de actuación, César Coll (2004) ha identificado que en el sistema de enseñanza formal se han implementado estas Comunidades de Aprendizaje en el aula y en el centro educativo. Otros



ámbitos de operación, lo configuran el contexto social y comunitario, además de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación mediante comunidades virtuales.

Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2004: 1).

Los distintos espacios en que se gestan están experiencias pedagógicas promueven la participación de diversos actores con la finalidad de superar alguna problemática. Al respecto Chan y Sáenz (2016) advierten que la puesta en práctica de la CA potencia la transformación ya sea del aula, del centro educativo o de la comunidad en tanto que los actores involucrados se perciben como *gestores de cambio*. Lo cual es posible mediante la realización conjunta de un proyecto educativo y cultural que promueva la resolución de alguna problemática común, tal como menciona Torres (2004) en la cita anterior.

En nuestro caso, la CA que se propone se enfoca al espacio áulico. Al respecto Coll (2004) sostiene que este tipos de iniciativas constituyen prácticas educativas innovadoras que re-significan la enseñanza y el aprendizaje en la medida que rompen con esquemas transmisivos y otras prácticas pedagógicas tradicionales. En tal sentido el aula se convierte es un espacio de construcción colectiva en donde la participación es el motor fundamental para su dinamismo, además focaliza el aprendizaje dialógico como base para el desarrollo del diálogo igualitario que respeta la diversidad de opiniones.

### 3.-UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

El panorama de la globalización y la tendencia de las tecnologías de la información y la comunicación signan de manera ineludible los procesos formativos de los profesores. El desempeño profesional exige la emergencia de nuevos conocimientos que proyecten

habilidades heurísticas e intelectuales en la acción pedagógica de los profesores. Diversos investigadores (Rojas, 2013; Chan y Sáenz, 2015; Álvarez, et. al., 2016) se cuestionan sobre los aspectos que configuran la formación del profesorado en educación básica, así como los saberes docentes que deben adquirir durante la preparación institucional. Las diversas propuestas que realizan los autores apuntan a un conocimiento multidisciplinario circunscrito a la docencia.

La propuesta pedagógica que se plantea asume que la competencia lectora permite desarrollar habilidades del pensamiento que resignifican la tarea docente, a través de la autoreflexión del ejercicio profesional. Además permite construir marcos referenciales con los que se pueden diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la competencia lectora “implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (Solé, 2012:49).

#### 4.- PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

La Comunidad de Aprendizaje se pretende implementar con los alumnos de la Licenciatura en Preescolar. Para ello se adopta el enfoque de comunidades de aprendizaje planteado por Gómez (2000), el cual comprende cinco fases: 1) sensibilización, 2) la toma de decisiones, 3) el sueño, 4) selección de prioridades y 5) Evaluación y reconstrucción.

Etapa 1: Sensibilización.

- Convocatoria para la integración de la Comunidad de Aprendizaje a los a los docentes de la academia del semestre, alumnos y directivos.
- Validar la propuesta ante la academia y el consejo directivo.
- Plenaria con los maestros y alumnos sobre la propuesta para el desarrollo de la competencia lectora.
- Sistematización de las opiniones y sugerencias para el desarrollo de la propuesta.

Etapa 2: Toma de decisiones.

- Establecimiento de los elementos que integrarán la propuesta:
- Tipo de Intervención: Aula o Institucional.

- Tiempos: No. de sesiones.
- Recursos: Humanos, bibliográficos, internet, biblioteca, etc.
- Espacio en el que se desarrollará la propuesta.
- Acciones a implementar para el desarrollo de la comprensión lectora, éstas pueden ser:
  - Selección de textos a leer por parte de los alumnos.
  - Aplicación de estrategias de lectura a los textos elegidos.
- Elaboración de matrices teóricas
- Elaboración de matrices analíticas.
- Elaboración de esquemas, acorde a los textos.
- Elaboración de textos libres.
- Comunidad de diálogos a partir de la propuesta de Freire (1997) “Pedagogía de la pregunta”, para valorar los avances de la propuesta.
- Sistematización del diseño de la propuesta.
- Revaloración de la Propuesta de Comunidad de Aprendizaje para que de manera conjunta se renueve e innove con la participación creativa de todos.

#### Etapa 3: El sueño.

- Análisis de la sistematización de los contenidos, estrategias, sesiones y actividades propias de la Comunidad de Aprendizaje.
- Institucionalizar esta Propuesta como una forma de atender una de las necesidades prioritarias de los maestros en su formación inicial.
- Publicación y difusión de las experiencias de sistematización de la CA.

#### Etapa 4: Selección de prioridades.

- Establecimiento final de la propuesta.
- Puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje.
- Biblioteca actualizada y digitalizada (Propuesta como el espacio para la Comunidad de Aprendizaje).
- Internet para toda la escuela de manera permanente.

Etapas: 5: Evaluación y reconstrucción.

- Evaluación y reconstrucción de la Propuesta para la continuidad de la misma, con la participación de otros.

#### 5.- ESTRATEGIA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

Para la puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje se propone una estrategia de evaluación que atiende tres etapas de acuerdo con Gento (2004): La preactiva, la interactiva y la postactiva.

Tabla 1. Sistema de evaluación para la Comunidad de Aprendizaje.

EJE DE ANÁLISIS	ACTIVIDADES	INDICADORES A EVALUAR	INSTRUMENTO/MÉTODO
Validación de las adecuaciones curriculares en torno a la competencia lectora.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexiones sobre la propuesta para el desarrollo de la competencia lectora.</li> <li>2. Adecuación curricular de la propuesta.</li> <li>3. Validación de la propuesta.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de la propuesta.</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Elementos teórico-metodológicos</li> <li>• Interdisciplinariedad.</li> <li>• Vinculación con los proyectos de investigación de los alumnos.</li> </ul>	Lista de cotejo.
Evaluación y seguimiento de la puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Evaluación a partir del tercer mes que se implemente la propuesta.</li> <li>5. Coevaluación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje.</li> <li>6. Sistematización de resultados.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logros y dificultades.</li> <li>• Sugerencias para la mejora de la propuesta.</li> <li>• Acciones emprendidas</li> <li>• Situaciones imprevistas</li> <li>• Adaptaciones</li> <li>• Congruencia entre los propósitos y su adaptación a las necesidades de los alumnos.</li> <li>• Relación y secuencia entre las actividades propuestas.</li> <li>• Existe congruencia entre los instrumentos de evaluación, los propósitos y la metodología aplicada?</li> </ul>	Diario del alumno. Plenarias. Comunidades de diálogo.

Impacto de la comunidad de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora.	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Evaluación de las estrategias de comprensión lectora.</li> <li>8. Autoevaluación de los miembros de la comunidad de aprendizaje sobre lo aprendido.</li> <li>9. Re-elaboración de la propuesta a partir de los resultados obtenidos.</li> <li>10. Ampliar la comunidad de aprendizaje en todo el centro escolar.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logro de objetivos.</li> <li>• Grado de satisfacción de los miembros de la CA.</li> <li>• Deficiencias.</li> <li>• Imprevistos.</li> <li>• Eficiencia de los recursos (humanos, físicos, materiales).</li> <li>•</li> </ul>	<p>Rúbrica de evaluación de la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Entrevistas para los miembros.</p>
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

## 6.-CONSIDERACIÓN FINAL.

La Comunidad de Aprendizaje se presenta pertinente en la medida en que se dinamizan los principios pedagógicos que la caracterizan. Así, por medio del aprendizaje colaborativo, el diálogo y la inteligencia cultural se pretende implementar estrategias de comprensión lectora que posibiliten ir más allá del análisis textual y la apropiación de la información. Se espera que los participantes de la CA establezcan un posicionamiento crítico en donde asuman un compromiso con la sociedad desde su acción profesional. La comprensión lectora como proceso de construcción mental tiene significado a partir de las experiencias previas (Vidal y Manríquez, 2015), lo cual en el caso de la CA de la ENUB se verá enriquecida con la participación de los alumnos, los maestros y el cuerpo directivo.

## BIBLIOGRAFÍA.

Aubert, A. (et. al.) (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Álvarez, E. et. al., (2016a). Evaluación de las prácticas profesionales: Elementos teórico-metodológicos. El caso de la Escuela Normal Urbana de Balancán. En *memorias del II Foro de Cuerpos Académicos. Escuela Normal Rural Mactumatzá*. (ISBN en trámite).

- Álvarez, E. *et. al.*, (2016b). Retos y desafíos en la formación docente. Un estudio comparativo entre formadores iniciales y egresados de la Normal Urbana de Balancán, Tabasco. En *Jornada de expresión normalista 2016. Proyecto institucional de seguimiento a egresados*.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volúmen 1. Sociedad en red. (Traducción). Madrid: Alianza.
- Chan, M. C. y Sáenz, D. K. (2016). La comunidad de Aprendizaje: Una propuesta pedagógica en la formación docente. En *Pampedia*. Núm 11, pp 33-48.
- Coll, C (2001) Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del Fórum Culturas. Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje. Barcelona.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En Patricia Ducoing Watty (Coord.) *La Escuela Normal. Una mirada desde el Otro*. México: UNAM- IISUE. pp 7-22.
- Flecha, R. (2007). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Gento, P. S. (1994). *Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo*. Facultad de Educación. UNED. Madrid
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madris: Taurus.
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En Patricia Ducoing Watty (Coord.) *La Escuela Normal. Una mirada desde el Otro*. México: UNAM- IISUE. pp 7-22.
- Solé, I. (2012). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 55, pp 36-6.
- Torres, R. M. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## APLICACIÓN WEB PARA LA OPTIMIZACIÓN DE CREACIÓN DE INSTRUMENTOS DE PLANEACIÓN DOCENTE

Maribel Aragón García, Monserrat G. Pérez Vera  
y Sandra M. Pérez Vera

Instituto Politécnico Nacional

### I. Contexto

Para que el profesor pueda realizar mejor su trabajo, no basta con reflexionar en su desempeño como docente, es importante también que reflexione en cómo aprende el alumno, y por ende, en cuáles son los procesos internos que lo llevan a aprender en forma significativa y en qué puede hacer para propiciar este aprendizaje (Parra, 2003).

El avance programático es importante en este punto, pues en éste se describen de manera específica las estrategias que se llevarán a cabo durante el periodo escolar para desarrollar de manera exitosa la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, en la actualidad la actividad docente se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza tradicional en el cual, el conocimiento se adquiere a través de la repetición y memorización de los temas, utilizando la exposición como técnica principal, por lo que no se le da participación al alumno, favoreciendo con esto la dependencia intelectual de los autores de texto y/o docentes y limitando procesos como la creatividad, la solución de problemas y la investigación (Parra, 2003).

Debido a estos problemas, el Instituto Politécnico Nacional tuvo el reto de reformar su Modelo Educativo, en el que se pretende que se incorporen, de manera generalizada, enfoques centrados en el aprendizaje, adaptando los sistemas formativos, los cuales se basan en la introducción de metodologías de enseñanza que hagan principal énfasis en la innovación y creatividad.

### II. Descripción de la experiencia

En la actualidad, uno de los retos fundamentales de las universidades es el proponer y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje con el propósito de ajustarse



a su entorno socioeconómico y cultural el cual se ha caracterizado por diversos fenómenos, tales como la globalización, desarrollo científico y tecnológico y el avance de las tecnologías de la información (De Subiría. 2006)

Las estrategias de enseñanza son todos aquellos procedimientos utilizados por los profesores o docentes, y que tienen el propósito de promover el aprendizaje. Por su parte, González Ornelas (2001) apunta que: “las estrategias de aprendizaje son aquellos recursos y funciones que el estudiante elige, con el propósito de incorporar y organizar selectivamente información nueva y transformarla en conocimiento. Y en conjunto, ambas estrategias son una vía para que toda aquella información que se enseña en las aulas educativas, se conecte con el conocimiento que el alumno ya ha adquirido antes”.

A lo largo de su historia, el Instituto Politécnico Nacional ha tomado en cuenta cada una de las condiciones del entorno nacional e internacional para el diseño de estrategias que permitan mejoras sustanciales en la vida institucional, sin dejar de tomar en cuenta las condiciones en las que actualmente opera, de manera especial en los servicios educativos (IPN, 2003).

El IPN cuenta con procesos de planeación y evaluación que se realizan anualmente como un esfuerzo interno, con la finalidad de atender uno de los objetivos del Reglamento de Academias que a la letra dice: “Planear, programar y proponer para el inicio de cada semestre o módulo, las tareas a desarrollar con relación a las actividades sustantivas de docencia, investigación educativa y extensión, a fin de elevar la calidad de la enseñanza en su especialidad, distribuyendo las actividades de extensión académica entre sus integrantes, de acuerdo con las necesidades de la academia y en coordinación con el órgano funcional al que esté integrada” (IPN, 1991).

Para tal efecto, el instrumento para concretar la tarea de planeación y programación de actividades es la planeación didáctica y el avance programático en el que se indica las estrategias a implementar y las fechas de realización atendiendo a los periodos de evaluación que se indican en el calendario institucional correlacionando el contenido temático de la unidad de aprendizaje con la estrategia de enseñanza – aprendizaje y el instrumento de evaluación acorde.

## Objetivo

Diseñar un sistema que apoye y de seguimiento al proceso de elaboración de la planeación didáctica tipo, la planeación didáctica ajustada y el avance programático de cada unidad de aprendizaje para los profesores de las academias de la Escuela Superior de Cómputo, fortaleciendo las secciones de: Estrategias y recursos didácticos; Actividades de aprendizaje independientes; e Instrumentos de Evaluación.

## Planeación didáctica ESCOM

Los profesores deben utilizar una herramienta la cual es un documento en donde se especifica la planeación didáctica tipo, la planeación didáctica ajustada y el avance programático. Este proceso se realiza cada parcial de cada semestre e inicia por el Jefe de Asignatura el cual realiza una propuesta de la planeación didáctica tipo, en la que define la semana correspondiente al calendario académico del Instituto Politécnico Nacional y las fechas correspondientes a dicha semana. Posteriormente se le entrega la propuesta a cada uno de los profesores, los cuales se encargan de llenar las secciones faltantes para finalizar la planeación didáctica tipo. Si a lo largo del parcial ocurre algún incidente que cause el ajuste en las fechas planteadas en la planeación, entonces el profesor hace uso del apartado de “Fecha Ajustada”, y entonces se llega a la planeación didáctica ajustada. Finalmente, antes de entregar el documento al Jefe de Academia, se llena el apartado de “Fecha Real” en la que se plasman las fechas reales en las que se revisó el contenido durante el parcial en curso. Este documento cuenta con los siguientes apartados los cuales se describirán a continuación:

**Sem (Semana):** En este apartado se indica el número de la semana correspondiente al calendario académico escolarizado del IPN.

**Fechas:** En esta sección se escriben las fechas correspondientes a la semana indicada anteriormente.

**Fecha ajustada:** Fechas que el profesor asigna debido a un ajuste por cualquier circunstancia que tenga como consecuencia ver en otra semana los temas previstos.

Fecha real (Avance Programático): Fechas reales en las que el profesor llevo a cabo la enseñanza del contenido elegido en la planeación didáctica tipo.

Unidades, Temas y Subtemas: Aquí se especifican las unidades temáticas, temas y subtemas que se tratarán en las fechas indicadas en el documento, y las cuales se obtienen del temario oficial o del temario ajustado (acordado por la Academia).

Actividades de aprendizaje con el docente: En este apartado se indican las actividades que el docente llevará a cabo para el tratamiento de los contenidos de las unidades, temas y subtemas especificados en el documento.

Estrategias y recursos didácticos: En esta sección se mencionan las estrategias de enseñanza que llevará a cabo el profesor, así como los recursos didácticos que utilizará como apoyo a la enseñanza de los contenidos de los temas.

Actividades de aprendizaje independientes: Aquí se enlistan las actividades que el profesor asignará a los alumnos con el propósito de aprender más sobre los temas tratados.

Instrumento de evaluación: En este apartado se indican las herramientas o evidencias que el profesor solicitará a los alumnos como indicadores de su desempeño en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos temáticos.

Observaciones. En el que se realizan anotaciones adicionales

A continuación de los apartados se mencionan el o los proyectos que se le solicitarán a los alumnos, especificando su descripción y las competencias objetivo del mismo.

Posteriormente se indican las prácticas que se llevarán a cabo en el laboratorio, mencionando el número de la práctica, el tiempo que se ocupará o el número de sesiones y finalmente los recursos requeridos para el desarrollo de la misma.

Finalmente se indica la forma en la que se evaluará en dicho parcial, especificando la o las actividades a evaluar y los porcentajes de cada una de las actividades mencionadas.

Metodología de desarrollo

En el desarrollo del software existen una serie de modelos que establecen y muestran las distintas etapas por las que pasa un producto de software, y la elección de alguno de ellos dependerá de las características del producto a desarrollar.

Por otro lado, en las metodologías ágiles se realizan incrementos pequeños en determinado número de iteraciones, lo que ayuda a minimizar el riesgo general y lo que permite que el proyecto se adapte a cambios rápidamente. Así mismo, estas metodologías nos permiten aplicar modelos de desarrollo en los que las personas involucradas en el proyecto y el cliente revisen el progreso y se verifique que el sistema está cumpliendo con las necesidades del cliente, siendo uno de estos el modelo en espiral, en el cual el software se desarrolla en una serie de versiones incrementales y en que, durante las primeras iteraciones, un prototipo puede ser un incremento, y durante las últimas iteraciones, se van generando versiones más completas del sistema. Debido a esto, el modelo de proceso a utilizar es un modelo en espiral aplicado a la Ingeniería Web debido a que el sistema se realizará como una aplicación web. Podemos ver el modelo representado en la figura 1.

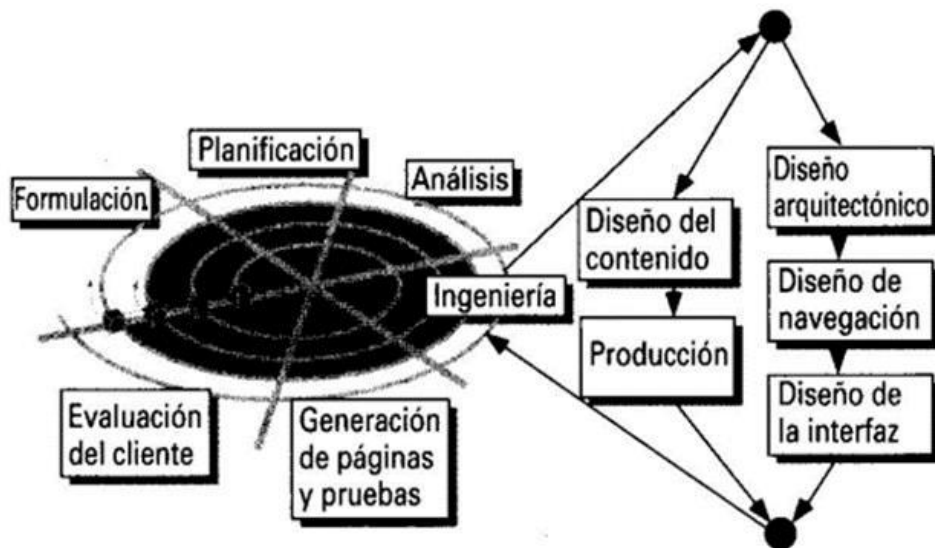


Figura 1. El modelo de procesos IWeb. Pressman (2006)]

Aplicación del sistema

Aplicación Web que sirva como herramienta de apoyo al proceso de elaboración de la planeación didáctica tipo, la planeación didáctica ajustada y el avance programático, tomando en cuenta la plantilla ya existente, pero ofreciendo al profesor una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades e instrumentos de evaluación debidamente explicadas y justificadas, con el fin de que se conozcan nuevas estrategias y actividades que mejoren su trabajo de transmitir el conocimiento a sus alumnos y cumpliendo con la normatividad del reglamento de Academias del Instituto Politécnico Nacional.

El desarrollo de este sistema busca seguir paso a paso el proceso de la elaboración de la planeación didáctica tipo, la planeación didáctica ajustada y el avance programático por lo que se tienen contemplados los siguientes módulos:

Un módulo para la gestión de los profesores en cada semestre. En este módulo se ingresará la información personal básica del profesor así como la información académica tal como las unidades de aprendizaje que impartirá, los grupos a los que asistirá y su horario.

Un módulo para que el Jefe de Asignatura realice la propuesta de la planeación didáctica tipo, en la que se indican fechas de las semanas correspondientes al periodo de evaluación, y la envíe a cada uno de los profesores de dicha asignatura y en el que podrá recibir y visualizar las planeaciones enviadas por los profesores y posteriormente enviarlas al Presidente de Academia.

Un módulo para que el Presidente de Academia pueda visualizar las planeaciones enviadas por el Jefe de Asignatura y pueda generar un reporte sobre el cumplimiento de los profesores en el proceso.

Un módulo para que el Profesor pueda ver la propuesta de la planeación didáctica tipo del Jefe de Asignatura y pueda modificarla para posteriormente enviarla, y si es necesario realizar ajustes, realizar la planeación didáctica ajustada, y al finalizar el periodo, elaborar el avance programático.





Para el acceso a cada módulo (dependiendo del rol del profesor en su academia), cada profesor contará con una cuenta, la cual será su número de matrícula y una contraseña

que se le proporcionará por el Presidente de Academia y la cual podrá modificar una vez iniciando sesión en el sistema.

### III. Resultados alcanzados

A continuación, en la figura 2 podemos ver una tabla con los profesores registrados, en el que podemos ver la información más importante para la gestión de usuario en el módulo del Administrador.



Nombre	Correo electrónico	Unidad de aprendizaje	Acción
Maribel Aragón García	maribel@gmail.com	Comunicación Oral y Escrita	  
Adriana Berenice Celis Domínguez	adriana@gmail.com	Comunicación Oral y Escrita Liderazgo y Desarrollo Profesional	  
Francisco Apolinar Cruz Lizano	apolinar@gmail.com	Liderazgo y Desarrollo Profesional	  
Liliana Martínez Acosta	liliana@gmail.com	Comunicación Oral y Escrita Liderazgo y Desarrollo Profesional	  
Jorge Ferrer Tinorio	tinorio@gmail.com	Liderazgo y Desarrollo Profesional	  
Monsé Chimal Ramírez	morse@gmail.com	Comunicación Oral y Escrita Ingeniería, Ética y Sociedad	  

*Figura 2. Lista de profesores registrados en el módulo del profesor*

En la figura 3, podemos ver el resultado de la planeación tipo del primer departamental realizada por un Jefe de Asignatura.

Ver planeación didáctica tipo	
Unidad de Aprendizaje	Comunicación Oral y Escrita
Periodo de Evaluación	Primer Departamental
Grupo(s)	1CM4, 1CM9
Fecha límite	2016-09-12

1	2016-08-08 a 2016-08-12
2	2016-08-15 a 2016-08-19
3	2016-08-22 a 2016-08-26
4	2016-08-29 a 2016-09-02
5	2016-09-05 a 2016-09-09
6	2016-09-12 a 2016-09-16

*Figura 3. Planeación didáctica tipo realizada por el Jefe de Asignatura*

A continuación, en la figura 4, vemos el resultado de haber realizado el llenado de las secciones faltantes de la planeación didáctica ajustada y el avance programático, en algunas de las semanas.

Semana	Fechas	Fecha ajustada	Fecha real	Unidades, Temas y Subtemas	Actividades de Aprendizaje con el docente	Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Instrumentos de evaluación	Observaciones
1	2016-08-08 a 2016-08-12	2016-08-12 a 2016-08-20	2016-08-12 a 2016-08-20	UNIDAD I Comunicación escrita Introducción  Características Desventajas Ventajas Sociales	Preinstruccionales	Diagramas de llaves, diagramas arbóreos, círculos de conceptos  Mapas y redes conceptuales	Representación gráfica de redes conceptuales	Mapas conceptuales  Evaluación de portafolios o de carpeta	
2	2016-08-15 a 2016-08-19			UNIDAD I Comunicación escrita Redacción de documentos Sociales  Administrativos  Profesionales	Promover una organización global más adecuada de la información nueva a aprender	Resumen	Repetición	Actividades fuera de clase	

Figura 4. Planeación didáctica ajustada realizada por el Profesor

Finalmente, en la figura 5, vemos una tabla en la que el Presidente de Academia puede ver el estado en el que se encuentran las planeaciones de los profesores, si se enviaron a tiempo, fuera de tiempo o si se encuentran a tiempo o retrasados.

Planeaciones						
Nombre del Profesor	Unidad de Aprendizaje	Periodo de Evaluación	Fecha límite	Fecha de envío	Estado del envío	Acción
Maribel Aragón	Comunicación Oral y Escrita	Primer Departamental	2016-09-12		Retrasado	
Adriana Berenice Celis	Comunicación Oral y Escrita	Primer Departamental	2016-09-12		Retrasado	
Adriana Berenice Celis	Liderazgo y Desarrollo Profesional	Primer Departamental	2016-12-06		Retrasado	
Adriana Berenice Celis	Liderazgo y Desarrollo Profesional	Tercer Departamental	2016-12-05		En tiempo	
Adriana Berenice Celis	Liderazgo y Desarrollo Profesional	Segundo Departamental	2016-12-07		Retrasado	
Francisco Apolinar Cruz	Liderazgo y Desarrollo Profesional	Primer Departamental	2016-12-06		En tiempo	
Francisco Apolinar Cruz	Liderazgo y Desarrollo Profesional	Tercer Departamental	2016-12-05		Retrasado	

Figura 5. Relación de envío de planeaciones didácticas del Presidente de Academia

#### IV. Conclusiones y aportes del trabajo

Al término de este trabajo se puede concluir que con la herramienta propuesta para la elaboración de la planeación didáctica y el avance programático no se puede asegurar el éxito en el proceso enseñanza- aprendizaje, sin embargo, podemos proporcionar conceptos y estrategias para que los profesores conozcan otras alternativas de enseñanza y puedan mejorar su papel como docente.



Cada proceso conlleva una serie de pasos en los cuales debe existir cierta congruencia entre las entradas y las salidas, con esto nos referimos a que en el proceso de enseñanza- aprendizaje debemos establecer congruencia entre las estrategias de enseñanza que se utilizarán con las estrategias y actividades de aprendizaje que se les solicitarán a los alumnos, pero más importante aún, que haya coherencia con las técnicas y los instrumentos que se decidan emplear. He aquí la principal aportación del trabajo, el cual tiene su principal enfoque en ofrecerle al profesor estrategias de enseñanza, y a partir de las que seleccione, proponerle estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

#### Referencias

- De Subiría Samper, Julián (2006) "Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante", segunda edición, Cooperativa Editorial Magisterio, pp-143-160.
- González Ornelas, Virginia,(2001) "Estrategias de enseñanza y aprendizaje", primera edición, Editorial Paz México, Librería Carlos Cesarman, S.A., pp-1-22.
- IPN (1991) "Reglamento de Academias del Instituto Politécnico Nacional", recurso en línea desde: [http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reglamento\\_academia.pdf](http://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reglamento_academia.pdf)
- IPN (2003) "Un nuevo modelo educativo para el IPN", recurso en línea desde: [http://www.esm.ipn.mx/Documents/Sitios%20de%20Interes/Archivos%20de%20Sitios%20de%20Interes/Nuevo\\_Modelo%20Educativo/PUBLICACION\\_I\\_NUEVO\\_MODELO\\_EDUC.PDF](http://www.esm.ipn.mx/Documents/Sitios%20de%20Interes/Archivos%20de%20Sitios%20de%20Interes/Nuevo_Modelo%20Educativo/PUBLICACION_I_NUEVO_MODELO_EDUC.PDF) consultado el 10 de octubre de 2015.
- Parra P, Doris María, (2003) "Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje", primera edición, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, pp-5.
- Pressman, Roger S., (2002) "Software Engineering. A practitioner's approach", fifth edition, Mc Graw Hill, 2002, pp-34,775.

## RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Brenda Refugio Cabrera Bejarano, María Edilza Peinado López y Yazmín Guadalupe Soto Medina.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

### Introducción

El uso de la tecnología en la sociedad, ha tenido una presurosa evolución en diversos recursos digitales. Con ello se identifica la necesidad de que los alumnos de cada institución desarrollen competencias con estas características, así mismo como los docentes al tener conocimiento de esto.

A la par se han desarrollado materiales educativos con el apoyo de la tecnología, estos son los Recursos Educativos Abiertos (REA) y ofrecen “diferentes tipos de materiales digitalizados que se ofrecen libremente para ser utilizados y reutilizados a través de Internet, para profesores, alumnos, investigadores y el público en general” (Cabero, Llorante, Vázquez & Alducin, 2013, p. 35). Aun cuando el término REA surgió hace apenas unos años, un gran número de especialistas han dedicado su tiempo a investigar este nuevo fenómeno de las TIC, y además de dar a conocer sus características, adentrarse en las posibilidades que estas herramientas ofrecen y los diversos usos que se les puede dar en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Trillo (2012) menciona que los REA se encaminan a conseguir un mayor intercambio de información digital accesible, centrándose en la reutilización y compartición de contenidos innovadores y de calidad. La experiencia del aprendizaje abierto se ramifica por tanto a contenidos y procedimientos expuestos en escenarios divergentes pero con un punto común: promover una educación accesible para todos.

Almerich, Suárez, Jornet, y Orellana (2011) publicaron una investigación cuantitativa, sobre las competencias que posee el profesorado de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana (España) en el uso de las TIC. Donde los resultados indican un bajo nivel competencial y uso de los recursos tecnológicos por parte del profesorado.

Stagg (2014) realizó una investigación, en la cual se propone tratar una de dichas consideraciones prácticas; este hecho va aparejado con la mencionada falta de investigación sobre las posibilidades de aplicación práctica de la reutilización de los REA. Esta investigación persigue la demostración que la primera constituye una tarea mucho más compleja, y propone un continuo de adopción que da cuenta de las metas de los profesionales de la docencia.

En estas dos últimas referencias, se hace notar como en ambas investigaciones los resultados arrojaron el uso que le dan los docentes en las aulas a los REA, en donde estos son mínimos o deficientes, dado a diversas causas, como por ejemplo desconocimiento, falta de competitividad o simplemente dificultad en la aplicación de los mismos.

Guacaneme, Zambrano y Gómez (2016) encontraron que los profesores contaban con el nivel de conocimiento y aplicación del recurso, los identificaban por sus características y su empleo y utilizaban esos conocimientos para adoptar los materiales en sus cursos, sin embargo, no los trasladaban a contextos diferentes; los docentes no modificaban o diseñaban los recursos, sólo los elegían en función de la actividad.

Rodríguez, Moreno, Duque, Ovalle y Silveira (2014) destacan que es necesario proponer un modelo para la organización de contenidos recuperados automáticamente de repositorios abiertos; este tipo de información facilitaría y haría más eficaz el uso y recopilación de material digital para colaborar a la educación significativa y de calidad para los estudiantes de todos los niveles.

Contreras (2010), en su publicación sobre REA planteó como objetivo principal explorar el intercambio libre y legal de los contenidos y su reutilización como recursos de apoyo para el aprendizaje en diferentes espacios en línea, aprovechando las posibilidades tecnológicas que permiten conformar nuevas estructuras de socialización y colaboración en línea; y concluye con una reflexión sobre las barreras que aún tienen que superar los REA para lograr un éxito total.

Pese a las distintas problemáticas que pueden ser presentadas, es de suma importancia mencionar e identificar cuáles son estos recursos de los que se ha venido hablando y discutiendo, tal y como son mencionados por Navas (2009):

Pueden existir diferentes tipos de categorías, como son: contenidos educativos, herramientas y recursos de implementación; es decir, que en los REA se pueden encontrar desde cursos completos (programas educativos), materiales para cursos, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia (texto, sonido, vídeo, imágenes, animaciones), exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas (diarios y revistas), hasta software para apoyar la creación, entrega (acceso), uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos, y licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales; principios de diseño; adaptación y localización de contenido y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento (citado en Cabero et al., 2013 , p. 35).

Es decir que los REA pueden ser cualquier material que haya sido diseñado para Los procesos de aprendizaje y enseñanza y como lo menciona Mortera (2012):

El término de Recursos Educativos Abiertos (REA) (en inglés Open Educational Resources –OER-) hace referencia a los recursos y materiales educativos gratuitos y disponibles libremente en el Internet y la World Wide Web (tales como texto, audio, video, herramientas de software, y multimedia, entre otros), y que tienen licencias libres para la producción, distribución y uso de tales recursos para beneficio de la comunidad educativa mundial; particularmente para su utilización por parte de maestros, profesores y alumnos de diversos niveles educativos (p. 21).

En México, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Diario Oficial de la Federación, 2013) plantea que “la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, requiere de espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación” (p. 61). Es por esto que, en la actualidad, debe existir la presencia de objetos tecnológicos como apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Ley General de Educación (Diario oficial de la federación, 2016) en su artículo 14º hace referencia a que es preciso fomentar el “uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (p.10). Es por ello que en la educación es

importante que los maestros brinden oportunidades situacionales, en las cuales los alumnos tengan un aprendizaje significativo haciendo uso de las TIC.

Los REA favorecen el proceso educativo con información actualizada, llamativa y motivante para los alumnos, complementando estilos de enseñanza (Macías, López & Ramírez, 2012). En definitiva provocan en los estudiantes una educación más proactiva, siendo reutilizables, compartidos y colaborativos.

La tecnología juega un papel fundamental en la educación, desarrollan competencias, habilidades comunicativas, trabajo en equipo y propone situaciones de aprendizaje innovadoras para los alumnos, surgiendo la pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción y utilización de los recursos educativos abiertos por parte de las educadoras y estudiantes normalistas?

De acuerdo a lo planteado anteriormente se determinaron objetivos para investigar y de las implicaciones en la educación. Objetivo general: Identificar cuál es la percepción y el uso que le dan a los REA las educadoras y estudiantes normalistas. Objetivos específicos: conocer la difusión y el alcance que tienen los REA para su uso en centros escolares de nivel preescolar; comparar la percepción y utilización de los REA en la práctica educativa de educadoras en una muestra de la zona escolar 011 e interpretar los resultados obtenidos para responder a la pregunta de investigación.

### Metodología

En esta investigación tipo descriptiva se utilizó el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo; a través de una encuesta denominada Recursos Educativos Abiertos y su Relación con los Procesos de Aprendizaje en la Educación Preescolar (Borbón & Soto, 2016) en la cual se seleccionó la técnica de la escala, de tipo Likert con siete categorías de respuesta que van del completamente de acuerdo al completamente en desacuerdo.

El instrumento está dividido en las cuatro dimensiones: conocimiento, habilidad, uso y motivación, con un total de 44 indicadores. El índice de confiabilidad para el instrumento aplicado se obtuvo a través del programa SPSS Statistics resultando un Alfa de Cronbach 0.983.

Se aplicó a 22 educadoras de seis jardines de niños, de la ciudad de Hermosillo, Sonora, pertenecientes a la zona escolar estatal 011, que están ubicados en el contexto urbano y urbano-marginado, y 22 estudiantes en formación.

## Resultados

Los datos nominales recabados arrojan que el 44.4% de las encuestadas se encuentran en formación como estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, la demás población se ubica con 36.1% en Licenciatura en Educación, 13.9% maestría, 2.8% doctorado y 2.8% especialidad. Con respecto a la edad el 66.7% se sitúa en un rango de edad de 20-24 años, un 11.1% tiene entre 25 y 30 años, 2.8% de 31-35, 5.6% de 36-40 y 13.9% 41 años o más. La primera dimensión analizada permite identificar el conocimiento que las estudiantes y educadoras de educación preescolar, tienen en relación a los REA, describiendo a continuación los indicadores más relevantes de esta categoría.

Un ítem afirma que los REA son los mismos que las TIC, obteniendo como resultado una media de 3.94, y un porcentaje de 36.1% en la escala ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Por lo anterior se evidencia que no tienen el conocimiento acerca de lo que son los Recursos Educativos Abiertos y las Tecnologías de la Información y Comunicación. Trillo (2011) en su estudio Evolución e impacto de los recursos educativos abiertos en la educación para todos, menciona en relación a los REA, lo siguiente:

El concepto no se considera novedoso en su totalidad debido a que los docentes vienen compartiendo sus materiales con compañeros desde hace tiempo. Remarcan la innovación de este enfoque en la facilidad con la que, gracias a las TIC, los REA pueden generarse y distribuirse a la población masivamente y, de forma gratuita, a través de Internet (p.3).

La factibilidad que los REA tienen para el cumplimiento de objetivos, lo que ubica a la muestra en la escala más bien de acuerdo con un 11.1%, de acuerdo en 36.1% y completamente de acuerdo 19.4%. En la categoría de habilidad se busca identificar la capacidad que presentan las educadoras tutoras y estudiantes de educación preescolar, en relación a los REA. El primer indicador analizado fue para conocer si la población tiene

la habilidad de aprovechar los REA con creatividad, el 38.9% está de acuerdo y 16.7% completamente de acuerdo.

Otro de los aspectos analizados es para tener conocimiento si se realizan adecuaciones a los REA cumpliendo con los propósitos del programa de estudio, resultando una media de 4.94, obteniendo un porcentaje mayor en la escala ni de acuerdo ni desacuerdo con 38.9% del total de la muestra, así como también 8.3% en más bien de acuerdo, de acuerdo 27.8% y completamente de acuerdo 16.7%. Con los datos mencionados anteriormente se puede concluir que las docentes y estudiantes realizan las adecuaciones pertinentes a los REA, teniendo como referente los propósitos planteados en el programa de estudio. El Programa de Estudio (SEP, 2011) hace mención que “El logro de los propósitos de un programa educativo se concreta en la práctica, cuando existe un ambiente propicio y se desarrollan acciones congruentes con esos propósitos” (p. 19).

En la categoría de uso, se tiene como propósito identificar la utilización que se le puede dar a los REA en el aula de clases. Benefician los procesos de enseñanza y aprendizaje es uno de los indicadores abordados en este aspecto, el 41.7% de la muestra considera estar de acuerdo, 22.2% completamente de acuerdo y 11.1 % más bien de acuerdo, por lo tanto el 75% se encuentra de manera positiva ante este cuestionamiento. En el caso del apoyo que los REA pueden brindar al aprendizaje de los alumnos, se respondió por la opción de acuerdo, con una media de 5.36 y el 36.1%. Por lo que se puede mencionar que las educadoras y estudiantes en formación utilizan los REA con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los alumnos, utilizando diversas técnicas y materiales, coincidiendo con la investigación realizada por Suárez, Vergara, Pérez y Alférez (2015) aportando que “La incursión de recursos educativos abiertos (REA) en los ambientes de aprendizaje se ha tomado como fuente de innovación pedagógica, al brindar diferentes espacios y formas de aprendizaje en el aula” (p.2).

En la categoría de motivación un indicador que destacó es si los REA captan la atención de los alumnos de manera eficaz, obteniendo como resultado que un 27.8% respondieron en el ítems completamente de acuerdo, con una media de 5.25. Por lo anterior se evidencia que los REA que son utilizados tienen la finalidad de generar interés por parte de los alumnos.

## Conclusiones

Se concluye con que los Recursos Educativos Abiertos son utilizados por las educadoras de manera cotidiana en las aulas de clase, sin embargo es necesario que las docentes tengan aún más información que les brinde el conocimiento necesario para darle un mejor uso a los REA. Al tratarse de un concepto innovador, muchas personas ignoran cuales son las características que los representan y sobre todo, pierden la oportunidad de brindar a los alumnos situaciones que los acerquen a las TIC, además de elevar la calidad educativa que se les imparte haciendo usos de material realmente útil y de interés para los niños.

## Referencias

- Borbón y Soto (2016) *Recursos Educativos Abiertos como Apoyo al Aprendizaje en Educación Preescolar*, Sonora, México: Autor.
- Cabero, A., Llorente, C. Vázquez, M. & Alducin, O. (2013). El opencourseware en las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Educación*, 11(2), 33-49.
- Contreras, E. (2010). Recursos educativos abiertos: Una iniciativa con barreras aún por superar, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2(2),1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820827009>
- Diario Oficial de la Federación (2016). *Ley General de Educación*. Disposiciones generales. Artículo 14º, México: Autor
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. Gobierno de la República. Recuperado de <http://pnd.gob.mx>
- Guacaneme, M., Zambrano, D. & Gómez, M. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos, *Educación y educadores*, 19(1), 105-117. Doi: 10.5294/edu.2016.19.1.6
- Guzmán, A, y Alvarado, J. (2009) *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, México.



- Macías, M., López, I. & Ramírez, M. (2012). Recursos educativos abiertos para la enseñanza de las ciencias en ambientes de educación básica enriquecidos con tecnología educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-18.
- Mortera, F. (2012) Uso de Recursos Educativos Abiertos para mejorar las prácticas docentes y habilidades digitales: Metodología de búsqueda y adopción de REA. Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/4/4>
- Rodríguez, P. A., Moreno, J., Duque, N. D., Ovalle, D. & Silveira, R. (2014). Un modelo para la organización semiautomática de contenido educativo desde repositorios abiertos de objetos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 123-136. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-rguezcadavidetal.html>
- Stagg, A. (2014). La adopción de los recursos educativos abiertos: un continuo de práctica abierta, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 11(3),160.175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78031423012>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica*. México: Autor.
- Suárez, C., Pérez, R., Vergara, C. & Alférez, J. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 7(1), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68838021002>
- Trillo, M. (2011). Evolución e impacto de los recursos abiertos en la educación para todos, *Revista iberoamericana de educación*, 55(5) ,1-9. Recuperado de <file:///C:/Users/test/Downloads/3995Trillo.pdf>



## CREACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CREATIVAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Eva Araceli López Laing Hernández

Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG)

### Antecedentes de la situación

El resultado de fomentar en los estudiantes el interés por la materia de formación ciudadana de una manera dinámica pero que al mismo tiempo los enfrentara con la sociedad en la que se desarrollan y de la que son parte; y con ello generarles una motivación por la materia y que dejaran de considerarla sólo como un requisito para aprobar el semestre, fue un reto alentador. Dado que, no sólo son alumnos sino personas que juegan un papel en la sociedad, lugar de toma de decisiones que tarde o temprano lograrán repercutir de manera positiva o negativa en su andar social; por ello se buscó lograr que sean críticos y reflexivos pero sobretodo crear acciones que impacten en beneficio de la sociedad; con un alto compromiso ético-moral como el ser ciudadanos.

### Objetivo

El propósito de este trabajo consiste en crear, renovar y aplicar diversas estrategias didácticas creativas por parte del docente para fomentar el interés por la asignatura de formación ciudadana que se imparte en preparatoria y los estudiantes puedan desarrollar un sentido más crítico en su acontecer social.

### Marco conceptual

La formación ciudadana es clave para adquirir un significado relevante en la intención compartida de atender los aspectos sociales que afectan el desarrollo de los estudiantes en su andar académico; tal y como lo establece el artículo tercero constitucional "...La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

La asignatura como tal, tiene un diseño específico en el nivel medio superior y cursarla es trascendental para los estudiantes tanto, que esta materia marca una dirección que aplica en otro señalamiento del artículo tercero de la Constitución, que a la letra dice...”la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres...”.

Una realidad en México es la incursión de una política educativa, cuyo objetivo fundamental es elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, que cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, razón por la cual se realizaron importantes planteamientos que responden a implementar nuevos modelos educativos, como el basado en competencias, todo para que respondan las necesidades de desarrollo de un México en el siglo XXI, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia en sus centros educativos.

No es una falsedad que los adolescentes de hoy estén insertos en la dinámica de un mundo que se transforma vertiginosamente y quieren ser protagonistas y receptores en potencia, y por ello se necesitan estrategias didácticas nuevas en el aula para que se lleven mayor conocimiento.

La asignatura de formación ciudadana, pertenece al área formativa, centra el aprendizaje significativo de los alumnos en las competencias para saber conocer, saber hacer y saber ser, con respecto a su identidad como persona responsable de las acciones y decisiones individuales que aplica en su papel como integrante activo de una sociedad que demanda su participación comprometida. Esta asignatura cubre una necesidad del mundo actual de una formación teórico-práctico-valoral, tanto para la persona, la sociedad, y su entorno. La forma de trabajar la asignatura, en mi caso se fundamentó en propiciar el pensamiento crítico a través de estrategias didácticas de aprendizaje individual y colectivo. Consciente de que la formación que se adquiere en el aula posteriormente se vería reflejada en la cotidianidad de las acciones de mis estudiantes.

Llevar formación ciudadana vislumbra un aprendizaje que conlleva a asumir responsabilidad en la toma de decisiones y acciones que favorezcan al ser social en su alineación como ciudadanos. De igual manera, se identifican condiciones y factores de origen familiar, escolar y social que pueden afectar o poner en riesgo el desenvolvimiento personal y académico, se generan escenarios donde se amplían las habilidades y las actitudes necesarias para el aprendizaje autónomo y permanente.

Debo aludir a que esta materia, no se toma muy en cuenta por otros docentes a nivel medio superior para ejecutarla, sin embargo no deja de cobrar sentido la importancia que conlleva el establece un compromiso para orientar a los adolescentes en temas claves como ciudadanía, democracia, derechos humanos, cultura de la legalidad y proyecto ciudadano, todo esto buscando una reflexión consciente de lo que debe reflejar un ciudadano.

Existe un enlistado que se deriva del Programa de Estudios de la Asignatura Opcional Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad, por parte de la Coordinación Nacional de Formación Ciudadana (SEP, 2006), que permite a los docentes abordar temas puntuales para esta asignatura: 1. Desarrollar competencias ciudadanas y para la vida. 2. Fortalecer la cultura de la legalidad. 3. Fortalecer la práctica de la prevención. 4. Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las distintas asignaturas. 5. Involucrar a toda la comunidad educativa en el trabajo de la formación ciudadana. Lo anterior, permite tener una visión más amplia de los contenidos que se pueden desarrollar y con ello hacer propuestas como docentes.

#### Elementos teóricos

Desde la perspectiva psicosocial de Erik Erikson, donde existe un interés en cómo los niños socializan y cómo esto afecta a su sentido de identidad personal; quiero acen-  
tuar que los alumnos están en la etapa de la adolescencia, la que Erikson denomina identidad frente a confusión de papeles, aquí postula que durante la adolescencia, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante; los niños se están volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, rela-

ciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad, basándose en el resultado de sus exploraciones. En este sentido de ¿quiénes son? puede verse obstaculizado, lo que da lugar a una sensación de confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo. (Muñoz, s/f)

En esta etapa los adolescentes quieren saber quiénes son, qué esperan de sí mismos, es una encrucijada para ellos el tomar decisiones, y es aquí donde quieren visualizarse ante los demás como independientes, dejar de lado a los adultos y hacerse de amigos que les sigan sus creencias.

Considero que es en la preparatoria donde los adolescentes se identifican, comienzan a tener sus intereses y sus experiencias suponen que unas son más aptas para ellos y, cuando hay amigos afines de por medio, creen que eso es lo que define su futuro; es aquí cuando los chicos hacen sus planes, crean sus propias aspiraciones y anhelan lo que pueden llegar a ser, pero todo desde la lupa intrapersonal, donde sus relaciones con los otros son sus motivadores.

Los alumnos de segundo semestre, están indecisos en sus aspiraciones; una característica del adolescente: no se es adulto y ya no se es niño; algunos aunque saben qué les gustaría estudiar en un futuro no se sienten con la capacidad y habilidades suficientes, Erikson, dice que esta etapa de la adolescencia permite la exploración de sus propias posibilidades; comienzan a apuntalar su propia identidad basándose en las experiencias vividas. Esta búsqueda va a causar que en ocasiones se sientan confusos acerca de su propia identidad. (Regader, 2014)

Por otro lado, Lawrence Kohlberg considera esencial comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral, así en sus investigaciones sobre los aspectos formales del pensamiento moral, hay tres estadios básicos, y es en el tercero del desarrollo moral: el postconvencional, el cual reside en los estudiantes. (Macarenaorienta, s/f)

Un ejemplo de cómo se manifiesta esta etapa en los estudiantes es cuando en el tema de la democracia, son evidentes las inconformidades que ostentan contra el gobierno, la falta de compromiso, el descontento con el sistema político que nos rige, sin

embargo las quejas no se quedan en el tintero dado que existen estudiantes que bajo un esquema de libertad de expresión buscanser líderes y orientar a otros hacia una justicia política, que en manos jóvenes se tienen amplias convicciones para mostrar una visión de ciudadanía con cambios proactivos en favor de la ecología y del propio acceso de educación de calidad.

Siguiendo con la etapa moral posconvencional, esta incluye los principios universales éticos, ya que el individuo actúa de acuerdo a su conciencia, es decir, una persona no puede dejar de lado el actuar diario sin estar sujeto a lo que le dicta su conciencia (buena o mala) pero sobre todo, es la que los encamina a ejercer su quehacer diario.

Los adolescentes en desarrollo, buscan una identidad pero a la vez no saben que les dictamina su conciencia; harán lo correcto, pero ¿qué es lo correcto?, serán buenos estudiantes, hijos, y lo más importante, después de las sesiones, que tanto ejercerán su ciudadanía, en qué términos participarán o se relegarán o, con qué orientación, bajo el contexto tan politizado y corrupto en el que estamos inmersos ellos se enfrentarán a lo que sin duda será mayor reto.

Jean Piaget suponía que los niños a cada edad tienen capacidad para resolver determinadas cuestiones y problemas (Macarenaorienta, s/f).

Para Piaget todos tenemos una profunda necesidad de equilibrio. El equilibrio es un estado de armonía mental. Ésta se logra cuando los esquemas concuerdan con las experiencias reales de las personas. Los esquemas son las formas de pensar e interactuar con las ideas y objetos del entorno, puede ocurrir que estos no encajen con las experiencias y entonces aparecen los desequilibrios, las crisis, la confusión. Si superamos la confusión lo que hacemos es que modificamos esquemas viejos por esquemas nuevos (Macarenaorienta, s/f).

En el cuarto periodo del desarrollo evolutivo, Piaget lo enmarca de los 12 años en adelante hasta la etapa adulta, periodo de las operaciones formales, aquí se hace referencia a los adolescentes. Es la etapa del pensamiento abstracto, no sólo se piensa de la realidad, sino cómo pueden hacer las cosas.

Técnicas, métodos e instrumentación

Las actividades se llevaron a cabo en la Preparatoria Oficial de Guanajuato, lugar que aloja más de 1,500 estudiantes, donde se realizaron las sesiones de trabajo con la implementación de estrategias didácticas que les permitieron a los alumnos de una forma creativa conocer el contenido de la materia de Formación Ciudadana y al mismo tiempo les permitió reflexionar sobre su actuar y proceder ciudadano, tanto en la escuela como fuera de ella, grupo "A" del segundo semestre que consta de 44 alumnos en total, las edades oscilan entre los 16 y 17 años, predominando los varones.

El grupo en general tuvo tendencias marcadas a la dinámica, al querer participar y sobresalir, los adolescentes buscaron reconocimiento, sentirse vistos, elegidos y sobre todo escuchados.

#### Descripción de la experiencia o del producto

Las actividades se fueron desarrollando una a una, cada ejecución fue cuidada en tiempo y forma, esperando no se salieran de ritmo, es decir, que fuese necesario hacer algún ajuste si así se consideraba pero sin salirse de lo planeado.

En general los estudiante de la clase de formación ciudadana, fueron adaptándose a cada dinámica, se prestaron en actitud y cumplimiento; por ejemplo en un ejercicio de pantomima, primero tenían que trabajar por equipos, los cuales fueron formados al zar, permitiendo una mayor convivencia e integración para llegar a un resultado, segundo que el tema a desarrollar <*cómo fallamos los ciudadanos con nuestra sociedad*> fue una tarea por grupo, desde el generar ideas y montar roles para llevarlo a la práctica, todo desde lo que ellos han vivido o conocen, luego la organización y puesta en escena ya fue el mayor desafío. Muy productivo y divertido, pero sobre todo muy crítica la retroalimentación, todos opinaron lo que consideraron vieron en cada sketch.

Fue así que el mayor trabajo consistió en la creación de una antología de 15 estrategias didácticas que permitieron introducir el uso de la creatividad en cada actividad. A continuación se presenta la siguiente tabla donde se desglosa paso a paso cada propuesta:



N°	Título	Objetivo	Material	Duración	Procedimiento
1	Lluvia de ideas	Generar todo tipo de concepción referente a un tema en particular, en este caso de ciudadanía.	Pintarrón, plumón, libreta, pluma.	20 minutos	El docente escribe el tema en el pizarrón (cuales son las características de un ciudadano), y los alumnos a través de la generación de sus ideas pasan a escribir lo que consideren tiene relación al tema. El docente va moderando la participación y va incentivando las buenas propuestas.
2	Rompecabezas Ciudadano	En equipos deberán armar un rompecabezas con la definición de Ciudadano y escribirla en el pizarrón de forma correcta.	Cuadritos de papel con una letra escrita en cada uno. Divididas en tres bloques de colores.	25 minutos	Se harán tres equipos, sólo de hombres. Cada uno tendrá un color distinto que los identificará. Ordenados en una fila al extremo del salón, a la indicación del docente, deberá uno de cada equipo correr al escritorio para comenzar a ordenar la definición de ciudadano. Cada 30 segundos deberán cambiar con el siguiente compañero, hasta que el último pueda tomar el plumón y escribir en el pintarrón la definición de ciudadano.
3	Preguntas literales: Verdadero vs. Falso	Identificar las frases que corresponden a la importancia de la formación del ciudadano.	Tarjetas de Verdadero y Falso para cada equipo. Lista de frases.	15 minutos	El docente reparte dos tarjetas por equipos, serán cuatro equipos al azar, el docente lee un listado de 15 frases sobre ciudadanía, y los alumnos harán consenso para elegir si lo dicho es verdadero o falso. Mostrarán al aire su tarjeta elegida y porqué decidieron eso.
4	Conocimientos, habilidades y actitudes, ¿qué conozco?	Generar todo tipo de concepción referente a un tema en particular, en este caso de ciudadanía.	Hoja de trabajo individual, dos hojas de lectura por equipo.	20 minutos	Se hacen 6 equipos al azar, se les entrega una hoja por alumno donde se muestra un listado aleatorio de 14 puntos, y se les pide que entre su equipo vayan compartiendo qué creen que corresponde a cada punto, si es conocimiento, habilidad o actitud y lo anoten en su hoja. Al final se leen las hojas de lectura para saber las respuestas, el docente hace las correcciones e identificar los errores.
5	Cuadro comparativo: investigación cualitativa. Entrevista sobre ejercer la ciudadanía.	Diseñar un cuadro comparativo y reflexionar sobre las respuestas que obtuvieron de las entrevistas con relación contexto social que perciben los demás.	Hoja de trabajo para entrevista, pluma.	10 minutos	Con la hoja de trabajo realizarán 3 entrevistas eligiendo a uno de sus padres, a su pareja o mejor amigo y a un desconocido. Posteriormente realizarán un cuadro comparativo de las respuestas que obtuvieron para hacer un análisis grupal.
6	*Caras vemos... personajes reconocemos*	Con el antecedente de la tarea de ver noticieros de TV, leer artículos sobre política y temas actuales, en equipo lograr reconocer a los personajes que aparecen en la hoja de trabajo, mismos que son líderes e influyentes en el México actual.	El docente llevará fotocopias de la hoja de trabajo previamente elaborada y las repartirá a 11 equipos de 4 personas.	30 minutos.	Se les entrega la hoja de trabajo, se les pide que dentro del equipo deliberen y debatan quienes son los personajes colocando sus nombres en el espacio que se solita debajo de cada imagen. Una vez que todos hayan terminado, se dará paso a la revisión de cada una de las respuestas y entre todos al final realizarán un debate de si consideran son líderes y porqué.
7	Pantomima: reflejos del joven ciudadano.	Los alumnos llevarán a cabo una pantomima de alguna acción negativa que consideren han visto como reflejo de la sociedad mexicana.	Sólo si los equipos necesitan algún artículo como parte de utilería para su representación.	5 a 7 minutos por equipos	Los equipos se harán por filas, les tocará en 5 minutos organizar una representación y presentarlo en 5 minutos. Al final se hará una plenaria para saber que opiniones se generaron con lo que hicieron y que tan verídico es en nuestra sociedad.

Nº	Título	Objetivo	Material	Duración	Procedimiento
8	Cortometraje ciudadano	Los alumnos realizarán un guion para filmar un video que oriente cómo se vive la ciudadanía en el siglo XXI, generando una reflexión positiva o negativa del tema.	Videocámara o celular para grabar, diversa utilería o material que cada uno requiera dentro de sus videos.	30 minutos para ver los videos y charlar al respecto (los cortos serán de 2-5 minutos c/u)	Se formarán varios equipos para la realización de este video, previamente el docente les revisará el guion para ajustarlo al objetivo a lograr, una vez aceptado, los alumnos podrán realizar sus grabaciones. No se necesitan tomas o ediciones profesionales. Se fijará un solo día de entrega para visualizar todo el grupo los diferentes videos y hablar de cada uno al respecto.
9	Debate	Poner en práctica el ejercicio de democracia para que los alumnos tengan otro panorama de las propuestas políticas y que así mismo, tomen el rol de un personaje político.	Logotipos, hojas discursivas para cada candidato, cámara de video.	30 minutos	Se reparten los roles, cada candidato estudia o lleva un guion de las propuestas que hará, habrá un moderador que dará el uso de la voz 5 minutos para cada uno, después de que todos hagan uso de la voz, se hace el espacio para preguntas y respuestas. Al final el docente explica si se logro el objetivo y los fines de este.
10	Línea del tiempo del Ser Ciudadano	Crear una línea del tiempo que permita visualizar cómo ha cambiado la concepción del ciudadano hasta la actualidad.	Hojas de máquina, tijeras, pegamento, plumones o colores.	15 minutos	El alumno deberá crear una línea del tiempo uniendo de 3 a 5 hojas, con el plumón van a trazar una línea central y van a ir marcando las épocas y de allí una sección que englobe cómo era concebido el significado de ciudadanía en ese momento.
11	Mapa cognitivo de categorías: quién define al ciudadano.	El alumno creará su propio esquema de qué agentes influyen para su formación ciudadana.	Hoja de máquina, colores y plumones.	25 minutos	En la parte central de su hoja van a escribir la palabra formación ciudadana. Después escriben, según su perspectiva quienes son los agentes que influyen en la formación de cada uno ej. la familia, la educación, la sociedad, los medios de comunicación, etc., así se tendrá un bosquejo sobre los factores que inciden en la conducta del adolescente y la toma de decisiones.
12	PNI: formación ciudadana	Que los alumnos hagan retroalimentación con respecto a como vieron los contenidos de la materia, al docente y su propio aprendizaje. Lo que permitirá al docente obtener un reflejo de su quehacer educativo.	Pizarrón, hojas de colores, pluma, cinta adhesiva.	20 minutos	El docente les entrega tres medias hojas de diferentes colores, en ellas deberán escribir: cómo me sentí en esta clase, considero que la maestra Eva es, el aprendizaje que me llevo es o lo que esta clase me motivo fue; ellos escribirán abierta pero respetuosamente un comentario, luego pasarán a pegarlo en el pizarrón, donde se dividirá en tres columnas. Al final el docente solicita quien quiera compartir algún comentario.
13	Tríptico	Realizar un material publicitario sobre un tema en específico, con la intención de conservar los datos más importantes para los usuarios.	Hojas tamaño oficio, revistas, tijeras, pegamento, plumas.	30 minutos	Esta actividad será en equipo de cinco personas. Dividir la hoja en tres partes iguales. Indicar la portada para poner título y alguna imagen que será recortada de la revista. En las partes internas se expondrá la información acompañada de algunas imágenes. En la contraportada, se hará referencia a los miembros de equipo y fecha de la elaboración.
14	Historieta	Que los alumnos plasmen una narración gráfica mediante una serie de dibujos para lograr transmitir un mensaje.	Libreta, Hojas de Maquina, Lápiz y Colores	25 minutos	Dividir la libreta u hojas por cuadrantes. Realizar una serie de dibujos a través de una secuencia lógica, que permitirán describir diversas situaciones referentes al tema.
15	Caso Práctico	Analizar de forma grupal y exhaustivamente un problema o caso particular a partir de los conocimientos y experiencias de los presentes.	Libros referentes al tema.	20 minutos	Se prepara el espacio áulico de manera semejante a una herradura, lo que permite mayor visualización de todos en el grupo. El docente orienta y lee el estudio de caso, lo que permitirá generar nuevas opiniones al respecto.

## Resultados

De entrada, pensar en hacer una especie de reingeniería a un temario de una materia establecida es un reto grande. Hay que atreverse como docente a hacer algo novedosos y eso fue lo que se visualizó.

El resultado fue alentador, optimo, me sentí motivada al ver las reacciones de los estudiantes, al ver su participación, en sus rostros emanaban actitudes positivas, dinámicas, aceptables. Creo que esto fue un primer cambio al mejorar una materia que estaba siendo olvidada.

Realizar actividades acorde a los temas a través de estrategias didácticas no sólo a mí, pero ayuda al docente a un mejor manejo del tiempo, a utilizar otras técnicas y materiales, a visualizar cómo se trabaja en equipo, a detectar puntos de conflictos y áreas de oportunidad.

De igual manera se enriquecen las sesiones y los alumnos mantienen expectativas frente a lo que se hace en clases. Se motiva y alienta a la socialización y convivencia dentro del grupo.

Además el teorizar permite identificar cómo están los alumnos, así las estrategias pudieron ser acordes a sus edades, necesidades e intereses. Esto fue algo que no había realizado, y el llevarlo a cabo permitió tomar mejores decisiones y atender al grupo de una forma más focalizada, o tan sólo pensar en estrategias adecuadas.

A continuación un bosquejo gráfico de los resultados de algunas sesiones:

**Título**  
Rompecabezas «Ciudadano»

**Objetivo**  
En equipos deberán armar un rompecabezas con la definición de Ciudadano y escribirla en el pizarrón de forma correcta.

**Resultados obtenidos**

- \* Participación de todos los hombres.
- \* Trabajo en equipo.
- \* Sentido de competencia.
- \* Identificar las diferencias y similitudes de una definición «Ciudadano»

**Sesión#2**

Imagen

1.-

Actividad de la Sesión 2

**Sesión 6**



**Actividad**

- Caras vemos... personajes reconocemos

**Procedimiento**

- Se les entrega la hoja de trabajo, se les pide que dentro del equipo deliberen y debatan quienes son los personajes colocando sus nombres en el espacio que se solita debajo de cada imagen. Una vez que todos hayan terminado, se dará paso a la revisión de cada una de las respuestas y entre todos al final realizarán un debate de si consideran son líderes y porqué.

**Resultados**

- Trabajo en equipo y convivencia con otros.
- Trabajo bajo presión, por el tiempo.
- Crear sentido crítico y aportaciones personales.
- Que identificarán a todos los personajes.

Imagen 2.- Actividad de la Sesión 6

**Sesión #8**

**Debate**

Se realizó un debate político con representación de 6 chicos en el rol de candidatos a presidente municipal en Guanajuato, por diferentes partidos. El objetivo fue poner en práctica el ejercicio de la democracia para que los alumnos tengan mayor conocimiento del ambiente electoral y el papel de los ciudadanos.



Imagen 3.- Actividad de la Sesión 9

## Conclusiones

La implementación de estrategias didácticas durante quince sesiones, sirvió principalmente para mejorar los procesos de comunicación entre el docente y los alumnos, es decir los alumnos se sienten integrados y sobre todo respetados, ya que cada opinión fue tomada en cuenta en las diferentes actividades.

Desde la perspectiva de la materia se cumplió el objetivo de propiciar el pensamiento crítico a través de estrategias educativas de aprendizaje individual y colectivo, que

les permitirán en un futuro ser responsables de su actuar dentro y fuera de la institución y sobre todo la generación de conciencia de la importancia de su quehacer ciudadano.

Por el lado docente, la conclusión del proyecto permite fortalecer y actualizar la forma de impartir, dar y hacer dinámica la clase logrando captar el interés de los alumnos; comprobando una vez más que las acciones del docente son pieza fundamental para la motivación e interés de la materia.

## Referencias

Artículo 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Muñoz, A. (s.f). *Psicología, Medicina, Salud y Terapias alternativa*. Desarrollo psicosocial. Las etapas de Erikson. Recuperado de: <http://www.cepvi.com/articulos/erikson.shtml>

Regader, B. (2014). *Psicología y Mente*. La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson. Recuperado de: <http://psicologiaymente.net/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-de-erikson/>

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2009). *Lineamientos Nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal*. Reforma Integral de la Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). *Plan y programas de estudios 2006*. Programa de Estudios de la Asignatura Opcional Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Coordinación Nacional de Formación Ciudadana. México.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2011). *La Formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/FCyE%20web.pdf>

Sin Autor. (S.F.). Las etapas del desarrollo evolutivo según distintos modelos teóricos. PDF. Recuperado de: <http://www.macarenaorienta.com>

Universidad de Guadalajara. (UDG). (2015). Sin título. Oferta Académica. Recuperado de: <http://www.udg.mx/es/oferta-academica/ciencias-sociales-humanidades>

## EL PAPEL DEL DOCENTE CON FORMACION UNIVERSITARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN NIVEL SUPERIOR

Cruz Eugenia Martínez Palacios

Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
Oficial de Guanajuato

### Introducción

El siguiente trabajo trata de la calidad de la educación y la condición que ésta ha adquirido en relación a la propuesta que tiene que ver con la no reprobación en el nivel básico, se hace brevemente una extrapolación de las consecuencias que trae consigo a los niveles educativos superiores.

Posteriormente se hace la contextualización del tema de interés: la construcción de conocimientos en ambientes experimentales en el nivel superior; el cual, surge del interés personal por ser recurrente en varias generaciones durante la continuación curricular de la licenciatura.

Para iniciar el tema, se realiza una identificación aproximada de la forma de conocimiento de acuerdo al ambiente práctico de la asignatura conforme a lo construido por Verónica Edwads (1995) en “Las formas del conocimiento en el aula” posteriormente, se conforma una definición de construcción de conocimiento a partir de conceptos conocidos.

A continuación, se hace mención de los factores que se supone influyen en la construcción del conocimiento. Entre estos factores se consideraron, el interés del estudiante por aprender, la formación académica universitaria del profesor.

En este último apartado se hace alusión a la preparación académica, pedagógica y discursiva del maestro, así como también, a las habilidades para la impartición de clases, al tiempo que; se menciona una primera orientación de la problemática hacia las formas evaluativas.

Se llegó a la conclusión de que el maestro es el punto clave para provocar la construcción de conocimiento en los estudiantes, y esto se logra con las habilidades obtenidas durante su formación académica.

## Desarrollo

En el contexto actual de la educación pareciera que la calidad ha dejado de considerarse como primordial. Esta situación se ha vuelto evidente a partir de la decisión que se ha tomado de no permitir la reprobación en el nivel básico, con la finalidad de abatir dificultades como analfabetismo, deserción escolar y rezago educativo, aunque, a partir de ello, probablemente se esté procurando la formación de otro aspecto en el ámbito educativo, que tal vez resulte más grave.

El ingreso de estudiantes a los niveles superiores guarda relación con las situaciones socioeconómicas del país, y con las reformas educativas. En relación a la promoción de grado sin mérito, existe, en quienes no merecían la aprobación en el nivel básico cierta inseguridad en cuanto a conocimientos en los niveles posteriores.

Esto explica que los exámenes de ingreso en los niveles educativos superiores, en muchas ocasiones no puedan ser aprobados, y surja en los alumnos un “conformismo” hacia el saber limitado; lo cual crea problemas con la preparación inicial que hasta el momento han logrado, repercutiendo los mismos, al integrarse a la vida laboral.

En un inicio, la dificultad se sitúa en el ingreso a la educación superior, posteriormente la vista se enfoca en la permanencia de los estudiantes en este nivel.

A través de análisis de mis autorregistros, observo la existencia de distintas actitudes de parte de los alumnos, como: poca participación, falta de interés o motivación, poca iniciativa para el desarrollo de los métodos, etc. Sin embargo, mi inquietud se deriva sobre otro aspecto, entendido, después de que varios exalumnos se acercaron para consultar sobre los procedimientos necesarios que habrían de aplicar en otra asignatura dentro de la continuación de la currícula.

Al ser esta situación recurrente en varias generaciones de alumnos y sabiendo que tiene un impacto de importancia en los resultados académicos de los estudiantes, seguido de repercusiones para la conclusión de los estudios profesionales, surge la inquietud por la construcción de los conocimientos en los estudiantes de la asignatura impartida, la relación con su complemento teórico y lo que implica el trabajo del docente con formación universitaria.



La formación universitaria del docente, para este caso particular, es un factor muy importante que contribuye o no a la construcción de conocimientos en los estudiantes universitarios, ya que, esto depende de las habilidades que va adquiriendo el profesor auxiliado por la imitación y apoyo de otros profesores y no por la preparación pedagógica adecuada.

Para poder referirme a la construcción del conocimiento en la asignatura que imparto, es importante especificar, al menos de manera aproximada, la forma de conocimiento que se pretende que los estudiantes construyan.

la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje. El énfasis está puesto en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa cómo aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares. (Hernández, 2013).

Verónica Edwards (1995), menciona la construcción de tres formas del conocimiento: tópico, como operación y situacional. La forma de conocimiento tópico se estructura más como un ordenamiento abstracto de “lugares” en donde el contenido mismo pierde sentido en función de la forma. El conocimiento como operación, que se presenta preferentemente como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos. La forma de conocimiento situacional, se estructura en torno al interés de conocer – en el sentido de hacer inteligible – una situación.

A partir de las observaciones realizadas durante el desarrollo de la clase, se puede decir que, la forma de conocimiento que se lleva a cabo durante una sesión experimental, es una sucesión y complemento de las formas de conocimiento como operación y situacional. La primera se determina en el momento de la introducción a la sesión, parte, durante la cual, se hace uso de los elementos teóricos de manera breve y general.

Posteriormente tiene lugar la forma situacional del conocimiento, al momento de aplicar lo establecido en el diálogo introductorio previo de la sesión. Se han tomado las palabras sucesión y complemento, puesto que se considera necesaria la forma de conocimiento operacional para la obtención de la situacional para el caso particular de la materia.

Según Ausubel (1978) no todos los tipos de aprendizaje humano son iguales. De acuerdo con este autor, existen diferentes tipos de aprendizaje que ocurren dentro del aula y pueden ubicarse en dos dimensiones básicas; en la primera dimensión se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje el repetitivo o memorístico y el significativo; y conforme a la segunda, puede distinguirse entre el aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento. (Hernández, 2013).

Para hablar de construcción de conocimiento, primeramente, es necesario referir el significado de las palabras que conforman la frase.

La palabra construir, de acuerdo al diccionario de la lengua española, significa, hacer algo utilizando los elementos adecuados, conocimiento, es la acción de conocer; al respecto Villoro (1989) menciona: “Conocer un objeto implica saber algo acerca de él. (...) Para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar “familiarizado” con ello”.

Tomando como guía las definiciones anteriores, entiendo la construcción de conocimiento, como el saber generado a través de una experiencia personal con lo acontecido en un contexto determinado. Para el caso que me ocupa, el contexto es de tipo experimental, es decir, los contenidos son desarrollados de manera práctica, por lo que los saberes se consiguen a través de la realización continua de actividades propias del trabajo de un laboratorio, específicamente éste implica el manejo adecuado de microorganismos como modelos biológicos y el uso de materiales pertinentes.

El aprendizaje significativo es recomendable especialmente en los niveles de educación media y superior, pero no en los niveles de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto (basadas en el lenguaje), (...). Se considera que el aprendizaje es una tarea de solución de problemas (fin: aprender los contenidos curriculares), para lo cual tiene que coordinar una serie de instrumentos (medios: estrategias generales y específicas) de manera inteligente y autorregulada. (Hernández, 2013).

La construcción de conocimientos en los estudiantes del nivel superior está condicionada por factores diversos, y durante el hecho educativo, la presencia del profesor está implicada.

Uno de los factores, el interés del estudiante por aprehender; puesto que está directamente relacionado con su proyecto de vida, es uno de los desafíos más importantes en el que la habilidad docente tendrá un papel primordial, al funcionar como primer eslabón en la transmisión de saberes.

el profesor parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El papel del docente, (...), se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. (Hernández, 2013).

La asimilación de esta idea como docente de formación universitaria, me ha permitido comprender la importancia de la inclusión de las estrategias pedagógicas y de la actualización constante del docente para la correcta transmisión del conocimiento.

La correcta preparación y desenvolvimiento docente; y la disposición encontrada en el alumno como receptor, son de importancia en este aspecto, aunque, el éxito en esta tarea, depende en su mayor parte del profesor quien debe contar con las herramientas necesarias y saber su correcto empleo para contribuir adecuadamente al logro de sus objetivos.

considero al maestro un sujeto que media entre los alumnos y el conocimiento, en dos sentidos: por un lado, el maestro hace una reelaboración particular del contenido que presenta a los alumnos; por otro, "representa" la autoridad de los conocimientos escolares. (Edwards, 2001)

La constitución de los aspectos relacionados con el hecho educativo concierne a los participantes del mismo. Corresponde al docente la selección de la información que es necesario transmitir y la adecuación particular del material para presentarlo a sus estudiantes. En este aspecto es donde se debe poner especial atención, ya que hay que considerar las capacidades individuales de los alumnos.

En el contexto actual, respecto a mis inicios de maestro frente a grupo, se presenta una situación que es completamente diferente, comenzando por el nivel educativo, seguido del enfoque que tiene la asignatura que imparto, el cual es de tipo práctico, aunque en ella existen matices teóricos que son derivados de otra materia complementaria.

La preparación teórica en ambientes con enfoque práctico proporciona las bases necesarias en un ámbito experimental. Los docentes, debemos apoyarnos en la teoría para la transmisión de conocimientos aún en los ambientes de enfoque experimental, ya que los ámbitos teórico y experimental en la currícula del nivel superior son complementarios y dependientes uno de otro.

Aunque inicialmente, situé la interrogante en la forma de evaluación, al reflexionar que, la existencia de un mal diseño en la misma impedía evidenciar los conocimientos alcanzados por los estudiantes; esta fase de mi preparación profesional me ha sugerido pensar de otra manera.

Respecto de la evaluación, desde el enfoque cognitivo, el profesor debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda la situación instruccional. Es posible usar diversas técnicas y procedimientos para obtener información valiosa sobre las cuestiones que intervienen de una manera fundamental en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar. (...), debe ponerse una atención muy especial en la valoración del tipo de producto que se obtiene como consecuencia de dicho proceso de construcción; esto es, el grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos. (Hernández, 2013).

Frente a esto, se pone en consideración que la evaluación en los ámbitos experimentales debe ser reformulada de tal forma que se satisfagan los criterios evaluativos que reflejen los conocimientos construidos, ya que lo esperado es que todo lo aprendido pueda ser aplicado, una vez concluido el nivel superior, en la futura incorporación laboral de los estudiantes.

Corresponde al maestro emprender esta variante evaluativa, desde luego, con la colaboración de los estudiantes. Sin embargo, en el camino docente que he recorrido y la postura de formación académica universitaria que me acompaña, forman un obstáculo para la totalidad de este logro, ya que tengo modelada una imagen de la evaluación debido, probablemente, a mi experiencia estudiantil. Así mismo, el estilo docente que caracteriza mi práctica va ligado a mi formación.

Lógicamente el profesorado universitario se forma en el contenido científico de la materia que enseña e investiga, pero quizá sea muy escasa, o nula, la actitud del

profesorado respecto a la formación en cómo se ha de transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado. (Imbernón, 2011)

La formación académica con la que cuento, considero, no es suficiente para desempeñar un cargo como docente. Ya que, en su momento, al estar frente a los alumnos y conocer la variedad de personalidades y actitudes, surgieron dificultades que se trataron de afrontar con los consejos de los compañeros docentes de mayor experiencia.

Además, en los inicios como maestro frente a grupo, consideré importante el sistema de memorización de conceptos dentro de las asignaturas impartidas, ya que, en ese entonces, el objetivo consistía en comprobar el dominio conceptual de los estudiantes, con el supuesto de que así apoyaría a su formación académica.

Sin duda, la formación académica es responsable de mi empeño en la transmisión de los conocimientos propios de la asignatura que se me encomiende, aunque ahora comprendo que el poseerlos y querer transmitirlos siguiendo alguna técnica didáctica no me ofrece garantía de la aprehensión de los mismos en los alumnos.

En mi actuar no tomé en cuenta las necesidades personales de los estudiantes ni la del docente, por desconocer su rol. Además, logré identificar que en el desempeño de los profesores es de vital importancia el discurso, ya que, la transmisión del conocimiento debe hacerse con las palabras adecuadas y acorde al nivel de los estudiantes.

“Desde la perspectiva ausbeliana, el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares” (Hernández, 2013).

El desarrollo de los saberes dentro de un ambiente con enfoque práctico compromete la presencia de conocimientos previos antes de su aplicación por las situaciones en cuanto a seguridad se refieren.

De aquí se desprende que la preparación teórica proporciona las bases necesarias en un ámbito experimental. Por lo anterior, los docentes, debemos apoyarnos en los conocimientos teóricos para la transmisión de conocimientos aún en los ambientes de enfoque experimental, esto significa que, los ámbitos teórico y experimental en la currícula del nivel superior son complementarios y dependientes uno de otro.

Sin embargo, en cuanto a la adquisición de conocimientos, los ambientes teóricos se ven desfavorecidos respecto a los prácticos. Villoro lo enuncia en la frase siguiente: “El conocer cobra mayor importancia cuanto más aplicada y menos teórica sea una ciencia. La ciencia teórica no contiene, un hecho, una sola referencia a un hecho captado por experiencia”. (Villoro, 1989)

Se resalta la importancia de la experiencia práctica respecto a la teoría, pues a través de ella pueden ser reafirmados los saberes para después transformarse en conocimientos.

Aunque es necesario aclarar, no se trata de atenuar el valor de la teoría respecto a la práctica, sino de no perder de vista la importancia de la aplicación de los conocimientos teóricos al momento de reafirmarlos en el ámbito experimental, debido a la función complementaria de ambas, de la que depende en gran parte la construcción de los conocimientos en los estudiantes del nivel superior, esto aunado a las habilidades que el profesor manifieste para generar el ambiente adecuado que propicie en los estudiantes el interés por el ámbito experimental.

#### Conclusión.

La calidad de la educación se ha visto disminuida en nuestro país debido a los intereses socioeconómicos de nuestro gobierno. Existe inseguridad respecto a los conocimientos obtenidos en la educación básica en quienes ingresan a niveles educativos posteriores. Posteriormente la dificultad consiste en lograr la permanencia de los conocimientos en los jóvenes.

Los alumnos mantienen una relación estrecha con la ciencia desde que, por primera vez, entran a la unidad académica de la que formo parte. El interés está en emitir información valiosa para su crecimiento académico, sin embargo el cómo se difunde esta información es la clave.

La importancia de los conocimientos en las asignaturas de carácter experimental está caracterizada por la objetividad, pero, depende del docente que los estudiantes asimilen y logren la correcta aplicación de las nociones que se manejan.

El profesor constituye sólo uno de los factores en el logro de la calidad educativa, y una parte de su contribución tendrá lugar al cambiar el hábito docente, empleando estrategias didácticas que beneficien a todos los estudiantes.

En nuestra práctica educativa, debemos atender de manera simultánea aspectos inherentes a nuestra forma de transmitir los conocimientos a los alumnos, es importante delimitar los procesos, comprenderlos, y saber de qué elementos está constituidos. Incitar en el estudiante una actitud investigadora es lo primordial en este tipo de materias.

El profesor debe encontrar un proceso eficaz para su práctica, alguna herramienta que ayude a detectar el nivel comprensivo del alumno hacia estas materias que son de línea experimental para ayudar al que se encuentre en desventaja o, seguir alentando a quien esté interesado en buscar mayor información; para así preparar mejor a los jóvenes que se encuentran a un paso de la inserción laboral.

Considero necesario que la evaluación en los ámbitos experimentales sea reformulada de manera que satisfaga los criterios evaluativos que reflejen los conocimientos construidos. Ya que esto me permitirá tener una referencia del nivel de los conocimientos alcanzados por los estudiantes en la asignatura en cuestión.

Desde el punto de vista del autor, este escrito muestra la visión de un profesionalista universitario al ingreso en el medio docente. Probablemente al ser leído, más de alguno se identifique; por lo anterior me atrevo a decir que, este trabajo permitirá que los maestros con preparación universitaria tengan un sustento de identificación y ayude a reconocer algunas debilidades docentes en pro de una juventud mejor preparada.

#### Bibliografía

Edwards, V (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 145-172.

Hernández, G. (2013). Paradigmas en psicología de la educación. México: ediciones culturales Paidós, pp 68 -245.

<http://dle.rae.es/?id=AS838VZ>

Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. En Educação. Revista do Centro de Educação. (387-395). Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=117121313005>

Villoro, L. (1989). Tipos de conocimiento. En: Creer, Saber, Conocer. México, Siglo XXI, 197-249.



## DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA A LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

David Alejandro Sifuentes Godoy y Nicolás Cristóbal Uzárraga Rodríguez

Universidad Tecnológica de Durango

### Introducción

La innovación es un tema de interés nacional en diversos ámbitos como el educativo y el tecnológico, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) la promoción de la ciencia, tecnología e innovación impulsarán el progreso global del país. Siendo tan importante este tema, es lógico especular que las instituciones educativas son fuente de constante innovación, el problema radica en dos interrogantes, por una parte, se encuentra el cuestionamiento ¿qué es la innovación?, lo cual nos genera una segunda cuestión ¿cómo realizo proyectos de innovación?

El presente proyecto de innovación educativa (IE) bajo el modelo de resolución de problemas con un enfoque crítico progresista (Barraza, 2013) es la segunda parte de tres que conforma la propuesta de IE, en esta etapa se realiza la implementación de un diseño metodológico propuesto en una primera etapa de planeación.

En un primer momento se analizan diversos autores relacionados con la concepción del término innovación, innovación educativa e innovación tecnológica (IT) con el fin de encontrar respuesta al primer interrogante y en un segundo momento se detalla la implementación del proyecto de innovación didáctica propuesto.

El proyecto consta de tres fases, cada una de ellas se muestran en la siguiente figura:

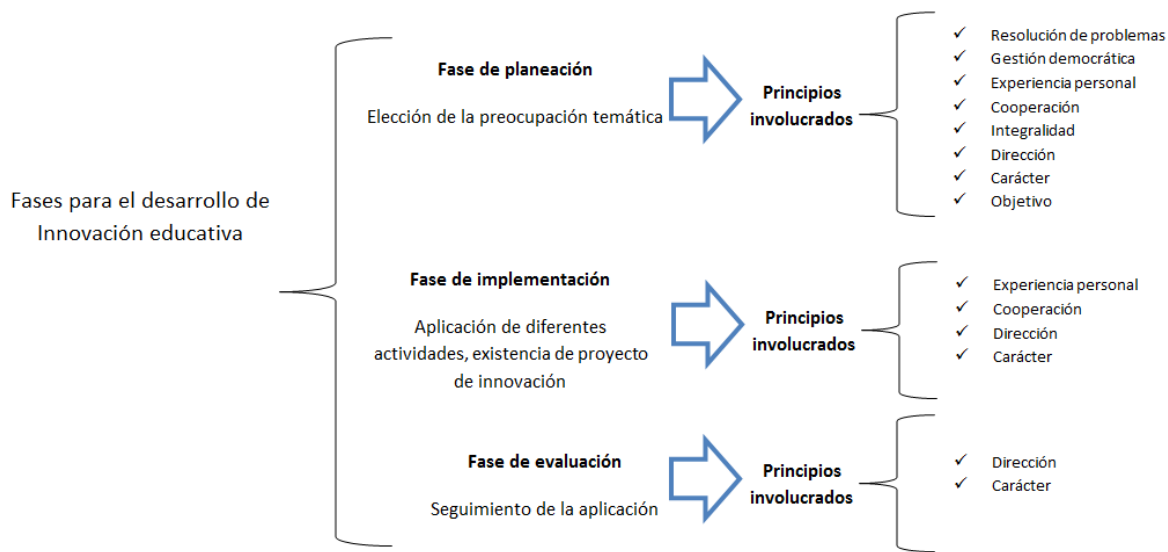


Figura 1.- Fases del proyecto innovador (Barraza, 2013)

## Revisión de literatura

### Innovación

En la actualidad el término innovación ha cobrado una alta relevancia en el ámbito tecnológico y educativo, lo cual contrasta con la escasa investigación sobre la conceptualización del mismo. Según la RAE (2016) la innovación es la creación o modificación de un producto, para introducirlo al mercado; esta definición denota que innovación es sinónimo de invención tecnológica, lo cual no es incorrecto, pero tampoco exclusivo.

De acuerdo a Isaza (2006) los elementos que deben tomarse en cuenta para analizar la innovación son: su tipología, descripción y características particulares, su relación con las dinámicas de producción de conocimiento y el aprendizaje, su definición como proceso socialmente distribuido, su abordaje desde la teoría neoclásica, las diferentes formas en que se expresa su inducción-interacción, el concepto capacidades de innovación y la forma en que es caracterizado.

La innovación se encuentra determinada por los significados sociales de la ciencia y la tecnología, los cuales se relacionan con las respuestas personales y empíricas (Pacey citado en Isaza 2006).

Aun en el campo técnico-productivo el concepto de innovación es ambiguo ya que como tal puede evocar a cambios de distinta magnitud, sería necesario delimitarlo de acuerdo a tres aspectos: localización ¿para quién es la innovación?, tipo ¿qué tipo de uso se le da a la innovación? y ámbito ¿a quién se dirige la innovación? (Isaza, 2006).

En la forma de concretar la innovación Sutz (2002) asegura que cada posible diseño es una innovación potencial que, de concretarse tiene como característica común el ser diseñadas a la medida.

Por otra parte las características del concepto de innovación parten de sus tipologías y de sus descripciones (Sutz citado en Isaza 2006), en la primera de estas Díaz-Guerra (2002) resalta tres características fundamentales: su carácter multidisciplinar ya que permite la incorporación y sinergia de ideas entre distintas áreas del conocimiento, su aspecto multidimensional ya que abarca distintos factores: técnico, organizativo, ideológico-cultural, experiencial, etc., y su carácter multiforme debido a la amplia gama de posibilidades de inversión (Isaza, 2006).

La segunda de sus características está acorde a la manera de describirlas: la innovación dentro de las organizaciones y la innovación como solucionadora de problemas. La innovación organizacional refiere a la realización de acciones nuevas o cambios de rutinas dentro del ámbito funcional, estructural, compartimental y relacional que se da dentro de la organización. Por otro lado, la innovación como solución a problemas contiene algunas condicionantes tales como: el cuestionamiento de premisas que no han resuelto el problema, debe construir una alternativa de solución diferente, los agentes innovadores deben vivir el problema para sentir la necesidad de resolverlo, debe de resolver realmente el problema en cuestión y la alternativa de solución debe ser validada socialmente (Dávila citado en Isaza 2006).

### Innovación educativa

Las instituciones educativas debiesen de ser espacios de constante producción de innovación, pero la mayor parte de las ocasiones no lo son y no por falta de talento en las aulas, sino por paradigmas arraigados en el docente, un desconocimiento del cómo llevarla a cabo o a la falta de una definición clara del concepto.

De acuerdo a autores como Blanco y Messina (2000) y Barraza (2007) existe un vacío conceptual en la definición del término innovación educativa, este último asegura que se ha reducido a una simple equivalencia con la concepción de innovación tecnológica.

Barraza (2007) realiza un análisis sobre la conceptualización de la IE a través de un estudio de cuatro enfoques conceptuales: simplicidad versus complejidad y descriptivo versus teórico. En la figura 2 se ilustra el análisis propuesto por el autor.

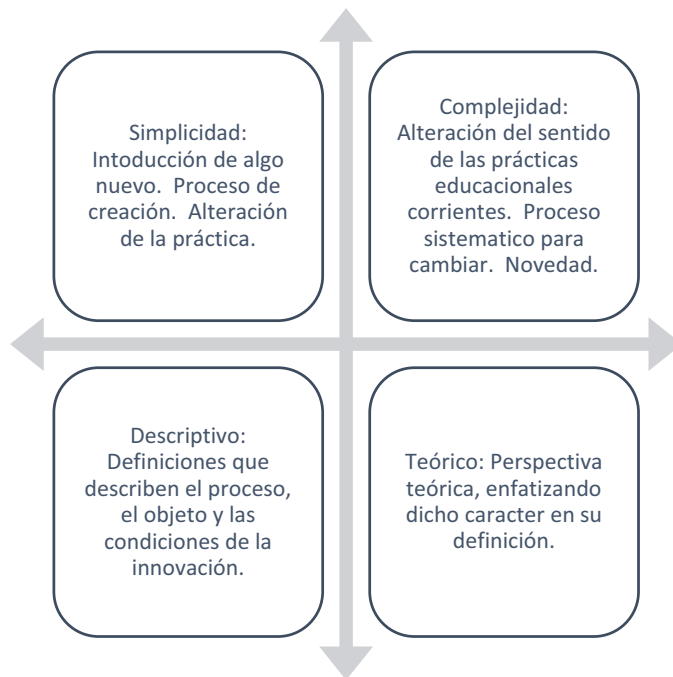


Figura 2.- Análisis dicotómico del concepto innovación educativa (Barraza, 2007)

Dentro del enfoque teórico Barraza (2005) establece la IE como un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, impactando en más de un ámbito, ya que responde a un problema que requiere una respuesta integral. El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por una gestión democrática que permita otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración y lograr que el cambio se viva como una experiencia personal, que a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores.

Por otro lado, de acuerdo a (Olson, 1980, 1982; House, 1988; Smith, 1984; Escudero, 1986; González y Escudero, 1987 citados en Fernández 1995) la IE está conformada por tres perspectivas teóricas:

a) *Tecnológica (positivista)*: donde la innovación es un proceso lineal donde se incluyen un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y la investigación científica, diseñada por parte de expertos para que después los centros educativos los adopten e implementen de manera automática (Fernández, 1995).

b) *Cultural (hermenéutico-fenomenológica)*: donde se establece la imposibilidad de desarrollar linealmente la innovación, sino su adecuación y puesta en práctica en un contexto determinado son las claves que la justifican, por cuanto dicho contexto es idiosincrásico (Fernández, 1995).

c) *Sociopolítica (sociocrítica)*: además de asumir lo anterior, justifica y legitima la innovación, considerando la innovación como una interrelación entre práctica de la enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales (Popkewitz citado en Fernández 1995).

### Innovación tecnológica

El término tecnología aplica al proceso donde los seres humanos diseñan herramientas y máquinas para incrementar su control y su comprensión del entorno. Según el Manual de Oslo (2006:146) “Innovación es la introducción de un nuevo o significativamente mejorado, producto de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores” (Bravo, 2012).

Según este Manual para que se exista innovación tecnológica, es necesario que el producto, el proceso, el método de comercialización o el método de organización sean nuevos, o significativamente mejorados. La esencia del proceso de innovación es de índole sistemática y es la acumulación del conocimiento a través del tiempo; dentro de los tipos de aprendizaje que generan innovación están: el aprendizaje por la práctica, el aprendizaje por el uso que surge de observar las diferentes formas que los clientes usan

los productos y el aprendizaje por error o consecuencia de analizar los errores cometidos (Bravo, 2012).

Innovación, innovación educativa e innovación tecnológica

De acuerdo a lo establecido dentro de la literatura existente sobre la concepción del término innovación, IE e IT se pueden destacar ciertas similitudes.

La tabla 1 muestra una síntesis de las similitudes encontradas tras un análisis de la literatura consultada.

Tabla 1. *Análisis de similitudes entre conceptos de innovación*

	Innovación (Isaza,2006)	Innovación educativa (Barraza,2005)	Innovación tecnológica (Bravo,2012)
Cambio o modificación	X	X	X
Produce conocimiento	X	X	X
Depende del contexto	X	X	X
Resuelve un problema	X	X	X
Proceso sistematizado		X	X
Necesaria cooperación de involucrados	X	X	
Multidisciplinar	X	X	
Multidimensional	X	X	
Multiforme	X	X	
Concepto ambiguo poco teorizado	X	X	

De acuerdo a la tabla 1 se puede observar que existen ciertas características que son común denominador para los tres términos, con lo que, la innovación es un proceso complejo que resuelve un problema determinado a través del cambio o modificación de las actividades comúnmente realizadas y que produce conocimiento durante y al finalizar el proceso.

Desarrollo

*Fase de implementación del proyecto integrador*

Retomando los resultados obtenidos dentro de la fase 1 del proyecto se estableció: la manera de conformar al equipo innovador, la forma de selección de la preocupación temática, la construcción del problema (recolección de datos, formulación de hipótesis de acción), las estrategias para la solución innovadora de problemas (ojos limpios, salida de estereotipos y SCAMPER) y la construcción del proyecto de innovación.

Para iniciar la implementación del proyecto fue necesario comenzar con una etapa de concientización y explicación a los estudiantes sobre el concepto de innovación y todo lo que implicaba, recalando en dos ideas básicas y fundamentales, los proyectos de innovación deberán resolver una problemática, donde el problema debe de estar completamente relacionado con la vida cotidiana del equipo innovador, es decir, que este dentro de su contexto, dentro de su zona de influencia; y por otra parte la solución propuesta deberá ser diferente a lo comúnmente realizado. Aunado a esto, se elaboraron 10 formatos a través de los cuales se sistematizaron las actividades a seguir.

Establecido esto, se conformaron los equipos innovadores por medio de afinidad, cada equipo definió el espacio y tiempo de reunión, la forma de tomar decisiones dentro del equipo y la forma de participación de agentes externos.

A continuación, se definió la preocupación temática, siendo este paso uno de los más complicados dentro de la fase de implementación, la técnica sugerida para esto fue el Brainstorming teniendo como única guía la competencia de la especialidad donde se aplicó: “Formular proyectos de energías renovables mediante diagnósticos energéticos y estudios especializados de los recursos naturales del entorno para contribuir al desarrollo sustentable y al uso racional y eficiente de la energía”.

La definición de la preocupación temática resultó compleja debido a que el estudiante está acostumbrado a recibir indicaciones y problemáticas por parte del docente, al momento de plantearle la idea de encontrar por sí mismo un problema que se encontrase en su contexto o dentro de su vida diaria, preguntas como: ¿qué problema me sugiere profesor?, ¿cómo que problema estaría bien profesor?, expresiones tales como: “es que no sé qué problema resolver”, “dígame un problema profesor”; surgían de forma continua.

Aunado a esto, fue muy común y general el hecho de que el equipo innovador pensará inicialmente en la solución y no en el problema, es decir, el equipo acotaba las ideas sobre problemáticas en función del conocimiento de una solución. Otro aspecto relevante fue la aparición de una variedad de problemáticas en extremo globales o generales como: contaminación, pobreza, combustibles fósiles, etc.

Esta parte del proyecto tomó cerca de 30 días para su establecimiento, la forma de solventar los inconvenientes antes mencionados fue a través de la constante concientización sobre el concepto de innovación y la motivación permanente, en esta parte fue fundamental no calificar de forma negativa ninguna de las ideas propuestas por el equipo innovador, en contraste, se guiaba al equipo a particularizar el problema global propuesto y discutirlo con pares, este último punto resultó ser bastante provechoso ya que de forma interesante cada equipo innovador era bastante crítico con las ideas de los demás a pesar de no tener definida su propia preocupación temática. Como resultado preliminar cada equipo innovador contaba con tres posibles preocupaciones temáticas mismas que fueron consultadas con agentes externos: docentes de la universidad, especialistas del tema y/o familiares, este punto sumó para la concepción final de la preocupación temática.

Ya con la preocupación temática definida se procedió a la construcción del problema a través de la estrategia empírico autorreferencial donde se recolectaron datos, se identificó el problema y se formuló una hipótesis de acción. Algunos de los problemas establecidos fueron: la disposición y acumulación de neumáticos desechados, disponibilidad y costo del gas lp en comunidad rural, sistema de alimentación eléctrica para sismógrafos, etc.

Posteriormente se procedió al diseño de la solución innovadora donde se sugirieron tres estrategias: salida de estereotipos, SCAMPER y ojos limpios, siendo esta última la más utilizada. En seguida se construyó el proyecto de innovación cumpliendo los siguientes requisitos: Lo que se propone es algo nuevo en el contexto donde se va a aplicar, o es algo que se utilizaba anteriormente con otros fines, o es algo que se utiliza actualmente con otro objetivo y en otras situaciones diferentes a la que dio origen al problema, la solución promete una mejora de la situación del problema identificado y la so-



lución implica necesariamente un cambio sobre lo que se venía haciendo. Para corroborar que el proyecto de innovación cumple con los requisitos mencionados se pidió a cada equipo innovador una revisión de literatura.

Finalmente, cada equipo innovador elaboró un informe que contenía: Naturaleza del proyecto, origen y fundamento, objetivos y metas, localización física, actividades y tareas a realizar, recursos humanos, recursos materiales y financieros.

## Resultados

Tras la fase de implementación se obtuvieron ocho proyectos innovadores:

1. Biodigestor para el aprovechamiento de residuos generados en FMVZ
2. Calentador solar de 40L para uso domestico
3. Micro generador eólico
4. Sistema de enfriamiento para paneles fotovoltaicos a través de neumáticos de deshecho
5. Generador foto-térmico de baja potencia
6. Condensador solar de humedad
7. Deshidratador solar de fruta
8. Sistema de agitación lateral para biodigestor de uso rural

La siguiente fase tras la implementación es la evaluación, a manera de “pre-evaluación” se enviaron los ocho proyectos a un congreso nacional relacionado con la temática de cada proyecto, bajo la línea de innovación tecnológica, siendo aceptados seis de ellos. Se considera válido debido a la premisa de que la revisión de cada proyecto se realiza de manera objetiva y por parte de expertos en cada área temática.

## Conclusiones

Tras el desarrollo del proyecto se rescatan dos ideas principales, por una parte, tras la revisión de literatura se encontró que para diversos autores (Salvat & Navarra (2009); Duart, Salomón, & Lara (2006); Hueros (2000); García, Álvarez, & Martos (2006) la IE está estrechamente relacionado con integración de las TIC al entorno de la enseñanza-aprendizaje, lo cual no es incorrecto, pero tampoco exclusivo.

Además, se constató que los principios involucrados para la fase de implementación son efectivamente los establecidos por Barraza (2013) pero se identificó un principio más que es prudente tener en cuenta, la motivación, este nuevo principio resultó fundamental en el logro de cada uno de los proyectos teniendo su mayor aporte en la definición de la preocupación temática y de la solución innovadora.

## Bibliografía

- Barraza, A. (2007). Análisis conceptual del término Innovación Educativa. *Innovación*, 1-10.
- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango, Dgo.: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bravo, E. (2012). Globalización, Innovación tecnológica y pobreza. Aproximación a las nuevas conceptualizaciones en Latinoamérica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 543-556.
- Duart, J. M., Salomón, L., & Lara, P. (2006). La Universitat Oberta de Catalunya (UOC): Innovación Educativa y Tecnológica en Educación Superior. *RIED*, 315-344.
- Fernández, J. T. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19-32.
- García, A. M., Álvarez, M. T., & Martos, M. d. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 31-57.
- Hueros, A. M. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo. *Revista de educación*, 129-146.
- Isaza, G. A. (Enero-Junio de 2006). Perspectivas para el análisis de la innovación: Un recorrido por la teoría. *Proyecto de investigación Caracterización de la innovación del holding company Inversiones, Gálvez, Risaralda*, 243-273. Bogotá, Colombia.
- Salvat, B. G., & Navarra, P. L. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 223-245.

## EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Fernanda Angélica Martínez Nevarez, Nubia Daniela Pérez Coronado y Yazmín Guadalupe Soto Medina  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

### Introducción

Actualmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han transformado la sociedad, consideradas como una herramienta útil y eficaz dentro del ámbito educativo; por lo que es necesario aprender a utilizarlas para crear y aplicar estrategias que beneficien el aprendizaje de los alumnos de manera innovadora.

Primeramente es necesario conocer el término TIC, que según Márquez (2009):

...tecnología de la información y la comunicación, hace referencia al conjunto de avances tecnológicos que proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales que comprenden los desarrollos relacionados con las computadoras, Internet, telefonía y medios masivos de comunicación, así como las aplicaciones de multimedia y la realidad virtual (p. 9).

Al comprender que estas pueden ser utilizadas dentro del entorno pedagógico, se deben buscar alternativas para aprender de ellas y tener un pensamiento proactivo en función de su utilización. Por ello, es común buscar transformar la educación, que según Luengo (2004) es un proceso de perfeccionamiento que implica acción por parte del docente de una forma premeditada y sistematizada para organizar el contexto en el que se produce la enseñanza, con la intención de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Al tratar de transformar la práctica educativa, es posible encontrar el término innovación que el último Manual de Oslo de la OCDE (2005) lo define como “la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio) de un proceso” (p.29), con la intención de elevar la calidad de la educación se realizan los cambios necesarios para su mejora, creando ambientes de aprendizaje favorables, los cuales se

forman por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros del aula, donde el profesor al ser sensible al comportamiento del grupo, modifica la dinámica para adaptarla a su personalidad grupal (Villalobos, 2006).

Relacionado con ello, en el Plan Nacional de Desarrollo se menciona que “la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, requiere de espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación” (SEP, 2013, p.61), siendo una de las razones para implementarlas en preescolar, ya que las nuevas generaciones son nativos digitales interactuando con las TIC desde edades tempranas.

Al considerar este recurso para transformar la práctica educativa, el docente podrá encontrar estrategias, que según Porter (2011) son “la creación de una posición única y valiosa que involucra un conjunto diferente de actividades” (p.107), posibilitando acciones donde se propicie el uso de las TIC. Con ello, los alumnos tienen la oportunidad de interactuar con las tecnologías que se encuentran en su contexto dándoles un uso favorable, llevándolos a reflexionar sobre la utilización de estos recursos y beneficios que pueden proporcionarles.

Para potenciar este aspecto, las educadoras pueden emplear la teoría del aprendizaje Activo de Huber (1997) definida como una estrategia de enseñanza aprendizaje cuyo diseño e implementación se centra en el estudiante, al promover su participación y reflexión continua a través de actividades que promueven el diálogo, la colaboración, el desarrollo y construcción de conocimientos, siendo responsabilidad del adulto proporcionarle las herramientas tecnológicas que le permitan experimentar y acrecentar sus habilidades sobre ellas.

En el Plan de Estudios 2011 se establecen a las TIC como un elemento esencial a trabajar dentro de la educación, las cuales inician desde preescolar con el campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo, puesto que un aprendizaje esperado es “Reconoce los recursos tecnológicos, como aparatos eléctricos, herramientas de trabajo y medios de comunicación de su entorno, y explica su función, sus ventajas y sus riesgos” (SEP, 2011, p. 67), donde se orienta a desarrollar habilidades digitales para que accedan

a tales medios.

Para llevar a cabo dichas acciones se creó la estrategia “Habilidades digitales para todos”, la cual establece como uno de sus objetivos “impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011, p. 66). Considerando la preparación de los maestros, ya que el HDT supone un acompañamiento que permite resolver las dudas que se les presenten, apoyarlos y guiarlos para el aprovechamiento.

Por otra parte, dentro de la Ley General de Educación en el artículo 14, se estipula que le corresponde a las autoridades educativas federales y locales de manera concurrente:

X Bis.- Fomentar el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 1993, p.9).

En busca del apoyo hacia la educación del país se desarrollaron algunas estrategias establecidas en el Plan Estatal de Desarrollo, una de ellas es “equipar a las escuelas con las Tecnologías de la Información y Comunicación acompañado con el proceso de capacitación del personal docente, madres y padres de familia para potenciar el acceso a conocimientos del alumnado en apoyo al proceso educativo” (SEP, 2016, p. 81), con ello se busca involucrar a los distintos agentes educativos para favorecer el aprendizaje continuo del alumnado.

Debido a que es un tema de relevancia se han realizado distintas investigaciones, como Area (2010) al hacer un estudio de caso en España nombrado El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos, donde planteó como objetivo identificar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en los centros educativos que participan en el Proyecto Medusa, el cual es destinado a dotarlos de tecnologías digitales. Se realizaron entrevistas, observaciones de clase y discusiones con el alumnado concluyendo que:

Las TIC incorporan algunos cambios organizativos tanto a nivel de centro como de aula, pero no necesariamente innovación pedagógica en las prácticas docentes. Asimismo la figura del profesor coordinador TIC es un elemento catalizador relevante en el proceso de uso pedagógico de las tecnologías digitales en cada centro escolar (p.93).

Al considerar su uso dentro del ámbito educativo, también pueden facilitar la organización de los distintos agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores, en relación a cambios que ayudarán a mejorar la calidad de educación que se les brinda.

Briceño (2015), realizó un estudio denominado Uso de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular, con el objetivo de comprenderlas, a través de la identificación de los saberes y prácticas de las docentes, los intereses de los niños y las expectativas de sus familias, por medio de encuestas dirigidas hacia los mismos. Se desarrolló como estudio de caso, donde los principales hallazgos fueron que de las familias que tienen computador en casa, el 93% permite que los niños lo usen porque ven en estos dispositivos ventajas para su aprendizaje, mientras que el 7% argumenta que no ven ninguna ventaja en hacerlo. Reconocer la concepción que tienen las familias acerca del uso de las TIC es importante para favorecer el aprendizaje en los alumnos.

González & Pablos (2015) investigaron en España factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas, con la intención de resolver el problema relacionado con la obstaculización del éxito de la implantación de las TIC en centros de enseñanza obligatoria de las comunidades de Andalucía, Canarias, Extremadura y País Vasco. Para ello, se aplicó un cuestionario a 49 centros de educación obligatoria; se obtuvo como resultado que el tiempo y dedicación para la incorporación de las TIC en la enseñanza, junto a los conocimientos y habilidades que tienen los profesores en relación a estas herramientas son las variables que dificultan la implantación en los centros escolares.

Olivo (2010) a través de su investigación con enfoque cualitativo La integración curricular de las TIC en preescolar, en el Estado de México, planteó como objetivo principal incorporar a los maestros y alumnos en el uso de las tecnologías para favorecer el desarrollo de competencias y habilidades, enfatizando como hallazgo importante el apoyo

por parte de la directora y profesoras; además se encontró que tenían las competencias para realizar un programa donde emplearan el uso de las TIC al trabajar con los niños, y se consideró que las profesoras estaban estudiando actualmente una maestría en línea lo que les permitiría tener un acercamiento a la tecnología. Se reflexiona que es importante tener el apoyo de la directora de la institución además de los agentes que laboran en la misma, promoviendo un ambiente de integración y convivencia, lo que facilita la promoción de programas de incorporación del uso de las TIC.

En la investigación La incorporación de las TIC en la educación realizada en Sonora por González (2012) se mencionan algunos hallazgos centrados en incorporar, promover y desarrollar experiencias en todos los niveles educativos e impulsar la capacitación docente para desarrollar apoyos didácticos bajo el uso de estas, con el objetivo principal de explorar diversas variables y categorías de estudio que permitan conjuntar aspectos como lo es el grado de apropiación tecnológica y el papel que juegan las diversas variables de ingreso.

En relación al tema abordado se han planteado algunos objetivos que favorezcan este estudio, principalmente conocer las perspectivas que tienen las educadoras en relación al uso de las TIC dentro del nivel preescolar, así como identificar los beneficios que conlleva el uso de los recursos tecnológicos mayormente utilizados e indagar sobre las distintas formas que utilizan las TIC dentro del aula.

### Metodología

Para indagar sobre el uso de las TIC en educación preescolar fue seleccionado un enfoque cuantitativo y la utilización de encuestas debido a que, son consideradas como un medio útil para recabar información directamente de los actores de la práctica educativa, que según Alvira (2004) “al recoger la información directamente de las personas implicadas como unidades de análisis se recaba información tanto objetiva como subjetiva (opiniones, actitudes, creencias, etc.)...” (p.6) que permiten un análisis de las percepciones que tienen sobre el uso de las TIC dentro de la educación. Se aplicó la encuesta UTAUT (Davis, Davis, Morris & Venkatesh, 2013), solicitando datos de identifica-



ción como edad, años de experiencia, años de empleo de TIC y posteriormente con distintos indicadores con una escala correspondiente a las siguientes opciones que permitieron brindar la respuesta más cercana a su opinión personal: totalmente en desacuerdo, moderadamente en desacuerdo, desacuerdo, indiferente, moderadamente de acuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Al desarrollar una metodología cuantitativa, se utilizan distintos indicadores medibles, posibles para verificar y vinculados a las unidades de análisis que pueden ser “palabras”, “temas”, “ítems”, etc. (Reguera, 2008); en el instrumento aplicado se identifican 30 ítems que se encuentran divididos en dos dimensiones, los primeros 19 ítems correspondientes a indagar sobre la percepción que tienen del uso de las TIC dentro de la práctica docente y la promoción que se le da dentro de la institución. Los restantes recaban información sobre su sentir en el momento de aplicar dichos recursos dentro de la jornada escolar.

La población estudiada está compuesta por las educadoras que se encuentran en servicio dentro del Jardín de Niños Carmelita Esquer, siendo personas que cumplen con algunas características como ser licenciadas en educación preescolar y poseer al menos un aparato tecnológico dentro de su salón de clases.

## Resultados

Se considera que el 40% de las docentes a las que se les aplicó la encuesta tienen de 15 a 20 años de experiencia en educación preescolar, el 60% de esta oscila entre cero a cinco años referente al empleo que hacen de las TIC en su práctica profesional, lo que supone que la mayoría de las educadoras aprovecha esta herramienta para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

De acuerdo a los ítems presentados, se destaca que la totalidad de las educadoras respondió que las TIC son útiles en su trabajo como docentes, ya que opinan que su uso puede aumentar su productividad. Un factor relevante es la promoción de las mismas por parte de la institución, donde un 40% de la población está totalmente de acuerdo en que se fomenta, mientras que un 40% está de acuerdo, y el resto moderadamente de acuerdo. No obstante, para emplearlas durante su práctica, el 20% está en desacuerdo en que

poseen los recursos, otro 20% moderadamente de acuerdo, y las demás totalmente de acuerdo; se considera que es fundamental que la totalidad de las docentes los empleen para cumplir con lo establecido en el Plan de Estudios 2011 donde se manifiesta que deben “utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos” (SEP, 2011, p. 65).

Por otro lado, el 40% mencionó que se encuentra totalmente de acuerdo en que aprender a manejar las TIC es fácil, así mismo, un 40% está moderadamente de acuerdo y el restante de acuerdo; lo cual se justifica en que la mayoría tienen el conocimiento necesario para usarlas. Sin embargo, todas reflexionan que si pudieran tener apoyo de alguien que las retroalimentara, podrían realizar mejor su trabajo usando las TIC, puesto que el un 80% de la población se ubica de acuerdo y totalmente en desacuerdo en que se siente temeroso utilizándolas, mientras el resto está moderadamente de acuerdo, quedando el resto totalmente en desacuerdo. Claro está, que “es necesario no perder la perspectiva de que quien aprende también necesita apoyos personalizados dada su socialización en una cultura educativa presencial y en una introducción paulatina de los medios tecnológicos no experimentados en su etapa escolar” (Aguirre et al., 2005, p. 67).

Referente al temor de cometer errores que no pudieran corregir en el proceso formativo de sus estudiantes, el 80% de ellas se encuentra totalmente en desacuerdo, mientras que la minoría es indiferente. En relación al empleo de las tecnologías, la mayoría destaca que está totalmente en desacuerdo en que son intimidantes para ellas, mientras que la menor parte es indiferente.

## Conclusiones

Al realizar el análisis con base a las encuestas elaboradas, se resalta que la mayoría de las docentes consideran de suma importancia incorporar los recursos de las tecnologías a su práctica docente, sin embargo tienen dificultades al hacer uso de estas en cuanto a la implementación dentro del aula, las cuales son un recurso principal para el desarrollo de actividades interesantes, así como una herramienta de innovación.

Se considera que es necesario que las docentes se preparen y conozcan sobre

dichas herramientas, ya que según los resultados obtenidos algunas educadoras presentan un mayor dominio y aplicación de las TIC dentro de su práctica. Concluyendo que es importante implementar capacitaciones al cuerpo docente para la utilización de la tecnología dentro del aula, posibilitando aplicar en menor medida actividades tradicionales de enseñanza.

## Bibliografía

- Aguirre, A., Almarza, O., Alonso del Corral, A., Bustamante, G., Campo, W., Candanedo, D., Cortés, D., Gautier, E., Maya, C., Menezes, B., Roa, E., Roza, C., Sánchez, S., Schneider, D., Twomey, D. & Vendaño, M. (2005). *Formación Docente y las Tecnologías de Información y Comunicación*. Santiago, Chile: AMF imprenta.
- Alvira, M. (2004) *Cuadernos metodológicos. La encuesta: una perspectiva general metodológica*. España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Las TIC en la educación obligatoria: de la teoría a la política y la práctica*, 352(1), 77-97. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf)
- Briceño, B. (2015) *Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular*. Universidad nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, D.C., Junio, 2015
- González & Pablos (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*. V. 33(2), 401-417. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf)
- Huber, L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*. Tübingen, Alemania.
- Orden Jurídico Nacional. *Plan Estatal de Desarrollo de Sonora 2016-2021*. Recuperado de <https://prosoft.economia.gob.mx/organismos/docop/ESTRATEGIAS%20OP%20SONORA%202016.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://itcampeche.edu.mx/newsite/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>

Porter, M. (2011). ¿Qué es la estrategia?. *Harvard Business Review*, 100-117. Recuperado de [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiMhWoO\\_QAhVcVWMKHfr2CuYQFggi-MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.fadu.edu.uy%2Fadministracionempresas%2Ffiles%2F2014%2F05%2FESTRATEGIA-MPOR-TER2011.pdf&usg=AFQjCNGhTS7lpeZKDVnTYIZsY8ZXU4vtFw&sig2=EV1AG-WyF8tWP4oB5HCmDGQ&bvm=bv.141320020,d.cGc](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiMhWoO_QAhVcVWMKHfr2CuYQFggi-MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.fadu.edu.uy%2Fadministracionempresas%2Ffiles%2F2014%2F05%2FESTRATEGIA-MPOR-TER2011.pdf&usg=AFQjCNGhTS7lpeZKDVnTYIZsY8ZXU4vtFw&sig2=EV1AG-WyF8tWP4oB5HCmDGQ&bvm=bv.141320020,d.cGc)

Reguera, A. (2008) *Metodología de la investigación lingüística, prácticas de escritura*. Argentina: Brujas.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación 1993*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)

\_\_\_\_\_ (2011a). *Plan de estudios 2011*. Educación básica. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2011b). *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora*. Educación Básica Preescolar. México: SEP.

## LA HISTORIA DE UN PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS: UN PROCESO PARA SU ELABORACIÓN

Luis Alfredo Morales Ortega, María Iveth Irela Orozco Jiménez y Yuritz Amairamy Guzmán Blanco.

Escuela Normal Rural Gral: Matías Ramos Santos, San Marcos, Loreto, Zacatecas

### Apertura y problemática: la definición

En segundo grado asistimos a una jornada de prácticas de dos semanas a una colonia del municipio de Cd. Cuauhtémoc llamada Potrerillos. Mi maestro de Iniciación al trabajo docente me comentó que el grupo de 6° “B” que me había tocado, era el más indisciplinado de la escuela. Me decidí a planificar con entusiasmo mis clases, agregué los datos generales del programa de estudios, diseñé actividades didácticas y lúdicas en mis planificaciones. Al terminar el primer día de prácticas regresé a casa desanimada porque parecía que los alumnos no comprendieron el contenido abordado en la asignatura de matemáticas, y para colmo el proyecto de Español no les motivó y les apenaba realizar la dinámica que les propuse (bailar, cantar, saltar).

Así transcurrieron los 10 días de la jornada, con más penas que gloria y por si fuera poco con muestras de indisciplina y sólo con algún porcentaje de conocimientos adquiridos. Aclaro que en ese momento no pude demostrar el logro de mi trabajo, pues equivocadamente no apliqué un instrumento de evaluación. Ahí comencé la creencia que el trabajo se podía valorar solamente por lo que observaba y por las participaciones y la elaboración de tareas de los inquietos alumnos. En el transcurso de esa experiencia me cuestionaba muchas cosas: ¿Todo maestro enfrenta su trabajo como yo lo estoy haciendo? ¿Cómo hacerle para que los niños se interesen en las clases? ¿Qué hacer con los niños indisciplinados: castigarlos, correrlos, regañarlos, mandarlos a la dirección, gritarles? Comenzaba a sentirme con límites, no podía ver más allá de lo que hacía, no encontraba otra manera de ampliar el panorama de esa realidad.

El contexto social de los alumnos estaba lleno de violencia y la mayoría provenían de familias de escasos recursos y disfuncionales. Había dos alumnos con necesidades educativas especiales y una alumna con barreras para el aprendizaje. Al menos 30 % tenía dificultades con los algoritmos básicos de matemáticas. Estas características las descubrí hasta que estuve ahí, pues en la observación no era posible detectar todo esto y el maestro titular no me lo comentó cuando le pedí información del grupo.

Cada día me preguntaba qué era lo que hacía falta, qué me había fallado en mi plan de trabajo si salíamos hasta las 2:30 y me quedaba en las tardes con los alumnos que lo requerían hasta las 4:00 de la tarde. Me sentía con ánimo pero eso no era suficiente. Después de haber concluido la jornada entendí que las actividades que diseñé no tomaban en cuenta las características de los alumnos: cuál es su concepción de la escuela, qué asignatura les disgusta y por qué, cuáles eran sus gustos, qué necesidades formativas tenían.

Observaba mis planeaciones, encontraba que los aprendizajes esperados, el eje o ámbito de la asignatura y las competencias, solamente rellenaban el cuadro de la planificación, pero no tenían ninguna relación con las actividades. Desde mi concepción eran adecuadas, pero al no conocer nada de los alumnos y hacer caso omiso a la organización curricular, mis clases fueron o las convertí en clases sin sentido. ¿Qué se requiere para que una clase sea efectiva?, ¿qué es lo que ocurre cuando no se conoce al grupo para el que se planifica?, ¿cómo enfrentar problemas del contexto de los alumnos en la escuela?

Se terminaron las prácticas, me quedaron muchas dudas, inquietudes e incertidumbres. Comenzaba a entender que tal vez de esa forma siempre sería el trabajo de un maestro. Pero mi esperanza era que para la próxima jornada las cosas cambiarían, podría mejorar mi trabajo y mis planeaciones. El tiempo no se detuvo, cuando menos esperé ya estaba en puerta la siguiente jornada, tenía que planear, otra vez a lidiar con las dificultades. Nuevamente comenzaba a sentirme con límites, no encontraba otra manera de ampliar el panorama de esa realidad.

Las experiencias vividas en las distintas jornadas de prácticas me permitieron reflexionar sobre mi actuar y mis carencias. Empecé a identificar que para planear requería de una serie de conocimientos sobre los dispositivos didácticos, pero también una serie de conocimientos sobre recursos, estrategias, instrumentos para diagnosticar las distintas asignaturas, formas de evaluar, de organizar al grupo, tener un dominio de los contenidos de las distintas asignaturas, también un conocimiento sobre los planes y programas de estudio.

Quiero contar mi historia sobre mi formación docente, sobre estos aspectos que describo, ¿pero cómo hacerlo? La respuesta la encontré en una de las modalidades de titulación: el portafolio de evidencias. Por eso decidí construir uno, para reflejarme en él, para contarme, para registrarme, para dejar en su contenido pruebas concretas de lo que he aprendido, de lo que puedo mejorar. Quiero dejar mi historia formativa plasmada en todas esas evidencias que fui elaborando en mí transitar por esta escuela normal.

Los elementos y experiencias que describo tienen una relación estrecha con la competencia profesional: Diseña planeaciones didácticas empleando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica. Es la planeación el mapa que orienta la acción del docente, me parece necesario reconocer por qué surgieron situaciones poco educativas en mis distintas jornadas de práctica, ¿con qué frecuencia ocurrieron?, ¿existe un progreso en la vinculación que realizo entre lo que el programa estipula, las características del grupo y la creatividad para planificar? Para esto es necesario autoevaluarme en las unidades de competencia, para conocer de manera específica cómo ha sido mi trabajo en cuestión a la competencia profesional que elegí, si se repitieron dichas acciones, cómo las enfrenté, cuál ha sido mi progreso, qué continúo realizando erróneamente. Las tres unidades que consideré oportunas para el análisis son:

- ✓ Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
- ✓ Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas vigentes.

- ✓ Reconoce los logros y dificultades de su práctica docente.

El portafolio de evidencias es un documento que me permitirá reflexionar sobre las situaciones que aquí planteo, también sobre el cómo poder conocer el grado de avance o retroceso en mi formación inicial docente. Me permitirá dar muestra por medio de evidencias previamente seleccionadas de acuerdo a su grado de significatividad, sobre el grado de alcance de la competencia profesional, sus logros y carencias. El portafolio me permitirá autoevaluarme: qué hice, cómo lo hice, para qué, en qué contexto, qué requiero fortalecer. A partir de las reflexiones presentadas me planteo las siguientes interrogantes que orientarán la construcción del portafolio de evidencias:

¿Cómo identificar a través de evidencias mi logro alcanzado en el diseño de planeaciones didácticas?

¿Qué tipo de conocimientos pedagógicos y disciplinares reflejan mis evidencias que fui elaborando gradualmente a partir de las actividades de aprendizaje desarrolladas en las distintas asignaturas en el transcurso de los semestres?

¿Cómo identifiqué las necesidades educativas de los alumnos y del contexto en el que realicé mis distintas jornadas de prácticas?

¿Qué nivel de dominio reflejan mis evidencias sobre los planes y programas de estudio de la educación básica?

Entendiendo el portafolio: el proceso cíclico

Mi formación docente ha sido un proceso permanente de aprendizajes, de buscar y relacionar información nueva con la que ya poseo, un ir y venir en la doble función de lo viejo y lo nuevo. El contraste de lo empírico y lo teórico; reajustarme y reconstruirme, el modificarme, el cambiar, el resolver retos que la práctica me planteó una y otra vez en ese acercamiento a las aulas y los niños. Mi voz explicando, mi voz cantando, pero también enojada. Mi voz como ese vehículo del saber didáctico, a veces confuso, escondido, pero otras veces claro y contundente.

Un aprendizaje docente conectado con nuevas ideas, conceptos y principios, que se



fue reconstruyendo semestre a semestre. Siempre yo allí, tratando de entender una profesión, tratando de identificarme como maestra. Desarrollando habilidades, exigiéndome actitud, mostrando valores en mi actuar, entendiendo teorías, autores, mejorando mi escritura, corrigiendo esos errores. Siempre yo allí, entendiéndome como maestra. Ahora soy consciente que el aprendizaje me acompañó, fue mi aliado en estos cuatro años de formación docente. He cambiado, me siento distinta; modifiqué habilidades, conocimientos, conductas, valores y todo ello como resultado del estudio, de la experiencia de las jornadas de práctica docente, de la reflexión y de la revisión constante de lo que hice como alumna y practicante.

Bozú (2012) menciona que existe un consenso en “considerar el portafolio como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo.” (Pág. 14) a la vez que se considera como un instrumento de aprendizaje y autoevaluación. Entendiendo así al portafolio y con todas estas bondades, iniciemos ya, espero recrear con evidencias parte de mi proceso de formación docente.

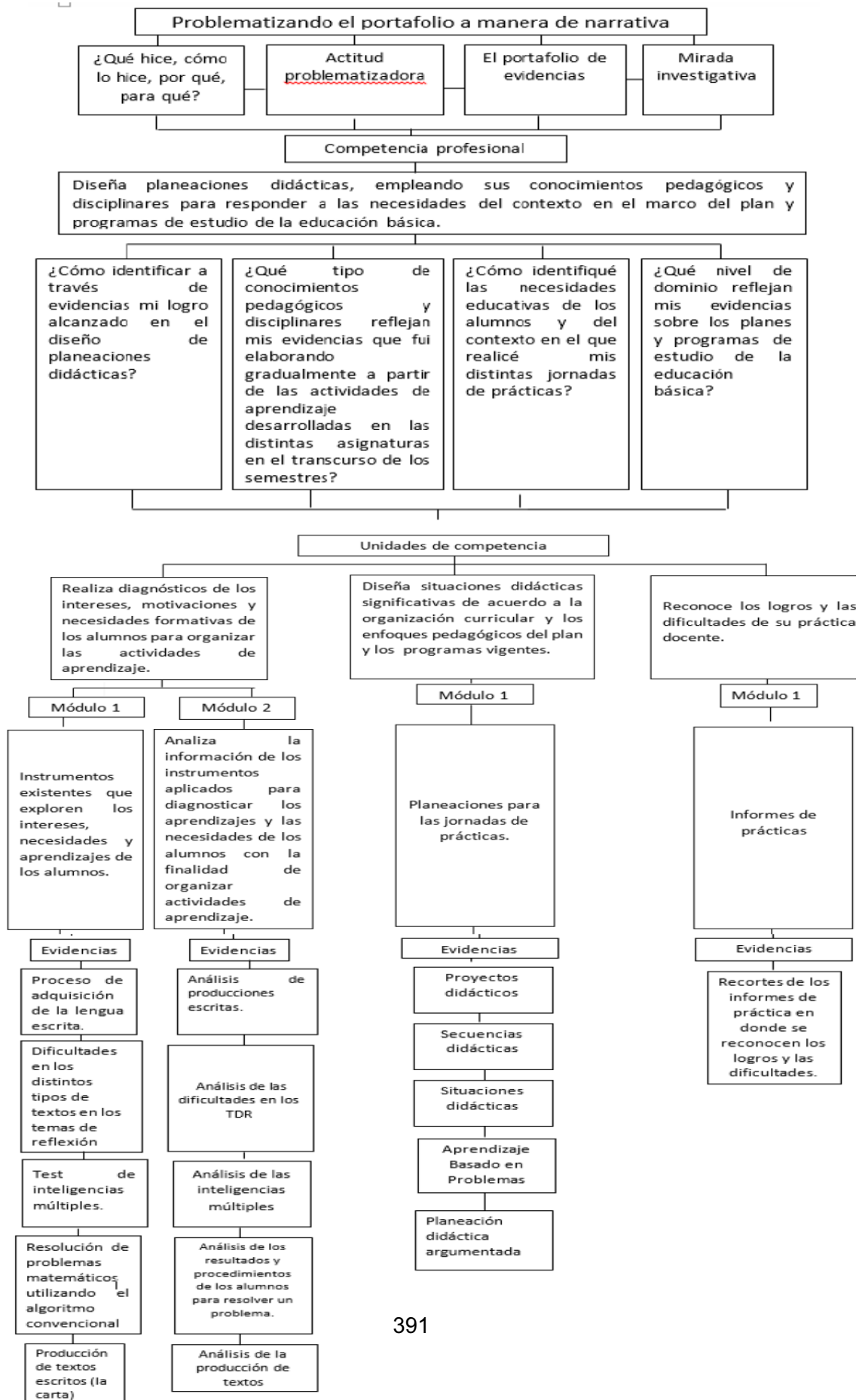
¿Cómo llevé a cabo mi portafolio? Para su diseño fue necesario aterrizar en una competencia profesional (CP), optando por: *Diseña planeaciones didácticas empleando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de educación básica*, luego tuve que pensar en los componentes de tal competencia, y los organicé y desglosé en tres unidades. Después fue necesario reunir el banco de evidencias con las que contaba desde el inicio de mi carrera categorizándolas de acuerdo a una unidad de competencia (UC), continúe con la selección de las más adecuadas para el análisis. Fue necesario elaborar criterios para la autoevaluación de cada evidencia de acuerdo a sus características y sobre todo al logro de la UC que me encontraba analizando. Gracias a esta evaluación fue posible reconocer ¿Qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿para qué lo hice?, ¿qué aportó a mi formación como docente?, ¿con qué carencias cuento?, ¿cuáles son mis fortalezas?, ¿hubo algún progreso?

Construyendo el proceso para elaborar el portafolio

La elaboración del portafolio requirió de un tiempo considerable, debido a que habría que recolectar las evidencias adecuadas y no solamente al azar. Ya se ha mencionado en las definiciones del portafolio que debe ser una colección selectiva de trabajos que den muestra de un aprendizaje o de una situación que sea digna de ser analizada de acuerdo a una intencionalidad, vinculada con una competencia profesional. Dichas evidencias debían dar muestra de cómo puse en juego, y si es que lo hice, los conocimientos, habilidades y valores en el desempeño de una situación académica o en y para el desarrollo de mi práctica.

Antes de iniciar era necesario tener claro ¿con qué evidencias cuento?, ¿de qué competencia quiero dar cuenta?, ¿cómo organizo todo esto?, ¿qué criterios son adecuados para el análisis y la autoevaluación? (Morales, et al., 2015). Narraré qué es lo que realicé para la construcción de mi portafolio de evidencias: lo primero era recabar por semestre y asignatura los trabajos que había elaborado, cabe señalar que este primer paso ya lo había elaborado por iniciativa propia, no porque tuviera intención de elaborar portafolio desde los primeros semestres, ni siquiera se nos mencionó que tuviéramos cuidado con nuestros trabajos por si elegíamos la modalidad de portafolio de evidencias, solamente que tenía claro que eso que había sido relevante un día y que había implicado tantas horas frente a la computadora, un día tendría utilidad. Luego continué con la revisión de la literatura, entre los autores que consulté para orientar mi trabajo por portafolio se encuentran los siguientes: (Bozu, 2011; Arbesú & Martínez, 2012; Díaz Barriga & Pérez 2010; Del Pozo, 2013; March, 2004; Morales et al., 2015).

El proceso metodológico para construir el portafolio fue sustentado en los principios y momentos que plantea Morales et al. (2015) a través de los cuales se organizó y construyó el siguiente esquema que da estructura a mi portafolio de evidencias:



## Propósitos del portafolio

- ❖ Identificar mediante la selección y análisis de evidencias el logro alcanzado en el diseño de planeaciones didácticas.
- ❖ Reconocer los conocimientos pedagógicos y disciplinares que están presentes en las actividades de aprendizaje desarrolladas en las distintas asignaturas.
- ❖ Describir la forma como se identificaron las necesidades educativas de los alumnos y del contexto en las distintas jornadas de práctica docente.
- ❖ Identificar las fortalezas y debilidades asociadas a la CP en cada una de sus dimensiones e indicadores.
- ❖ Realizar una autoevaluación de los saberes y habilidades que se movilizaron en la práctica docente realizada en distintos contextos.
- ❖ Identificar las áreas de mejora que se requieren para consolidar mi formación inicial

## A manera de cierre

Al concluir mi carrera debí haber obtenido las competencias profesionales que me permitan actuar con eficacia en el desempeño de mi labor docente, contar con los conocimientos, habilidades y valores para ejercer como un profesional de la educación. Para dar cuenta del logro de mi CP, elegí el portafolio de evidencias, pues lo consideré ideal para que a partir del reconocimiento de mi proceso de formación por medio de las evidencias adecuadas se realice una evaluación con sentido formativo, lo cual es lo ideal de acuerdo a las propuestas curriculares actuales.

Para la elección de mi CP revisé el acuerdo 649 para conocer cuáles son las que habríamos de haber adquirido al término de los cursos de la licenciatura para actuar en escenarios reales, y elegí *Diseña planeaciones didáctica empleando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio*, pues considero que las principales tareas de un docente para que su clase sea efectiva y existan altas probabilidades de éxito en los aprendizajes de los alumnos es la planificación didáctica, en ella, por ella y para ella es necesario movilizar las demás competencias.

Esta CP me pareció apropiada para analizar mis trabajos y actuaciones desde que me inicie en la licenciatura, ya que el maestro necesariamente debe diagnosticar, planificar y analizar su actuación y la eficacia de sus acciones para poder transformarlas en busca de una mejor práctica para el desarrollo potencial de sus alumnos. Por ello la selección de las unidades de competencia, en las que descubrí que he adquirido herramientas para diagnosticar, elaborando instrumentos y analizando los resultados, además que conozco los elementos para planificar de acuerdo a la organización curricular vigente y los distintos dispositivos para las asignaturas, por último que soy capaz de analizar mi práctica, pero hay cuestiones que pudieran nutrir mayormente mis análisis para la detección de oportunidades para mejorar en la impartición de mis clases.

## REFERENCIAS

- Arbesú, M. I., & Martínez, E. G. (2012). El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 53-68.
- Bozú, Z. (2011). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Del Pozo, J. Á. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas*. Madrid: NARCEA.
- Morales, L. A., Orozco, M. I., Montoya, J. L., Aguilar, M. A., Guevara, A. (2015). *Momentos e indicadores para elaborar un portafolio de evidencias como modalidad de titulación: Una experiencia de construcción*. Consultado en: [http://www.conan2015.mx/memoria\\_vol1/index.html#/308](http://www.conan2015.mx/memoria_vol1/index.html#/308)

## LA ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

Luz María Suárez Chávez

Escuela Normal Superior Oficial De Guajalajara

La dificultad que enfrenta la escritura de textos propios es que es un proceso que se desarrolla con lentitud, además de que debido a que no es un concepto o no es un tema, no tiene un espacio establecido para atender; pero la redacción argumentativa al ser desarrollada, pueden ser usadas en diferentes asignaturas, actividades, búsqueda de soluciones a problemas y un medio para comunicarse. Todas estas características pueden ser estudiadas en la redacción.

La redacción de textos propios en alumnos de secundaria es sin duda una de las habilidades más importantes que se deben desarrollar en ese periodo, pues en los documentos oficiales como el Plan de Estudios que nos rige, como el Programa de la asignatura de español, esto da a los docentes apertura para la búsqueda de opciones para lograr alumnos críticos y reflexivos.

La escritura como medio de comunicación es un elemento indispensable en las labores áulicas, incluso en la vida cotidiana de cada estudiante, pues somos seres sociales por naturaleza, no podemos vivir aislados y la lengua así como el idioma y las formas de comunicación tanto verbal como no verbal, son fuente indispensable para el crecimiento personal, familiar, social; incluso, de autoestima y forma de vida.

Desde hace muchos años, las prioridades pedagógicas en la educación básica han sido la lectura y la escritura, se puede observar en los resultados en pruebas estandarizadas nacionales y en las prioridades que las autoridades educativas han establecido en este nivel.

De acuerdo a mi experiencia, es necesario poner más atención en la argumentación en los adolescentes para lograr que sean críticos y reflexivos, sobre todo cuando están ante un mundo tan cambiante y ante la presencia de tantos avances científicos, tecnológicos, políticos y económicos.

## OBJETIVO:

General: Establecer los motivos por los que los alumnos no argumentan, para poder innovar en mi práctica docente con la aplicación de distintas estrategias que ayuden a mis alumnos a desarrollar sus habilidades comunicativas en cuanto a la redacción de textos argumentativos en segundo de secundaria.

Específicos: Conocer las dificultades que enfrentan los adolescentes para plasmar por escrito sus puntos de vista en un texto argumentativo. Conocer distintas estrategias didácticas que apoyen a los estudiantes de segundo grado de secundaria a redactar textos argumentativos bien elaborados que reflejen su personalidad.

## ENFOQUE TEÓRICO:

En el programa de Español de la instrucción secundaria, se cita el concepto de lenguaje: “Se manifiesta en una variedad de formas que dependen de las finalidades de comunicación, los interlocutores, el tipo de texto y el medio en que se concretan” (SEP, 2011) según esto, es importante que los alumnos se mantengan comunicados de diferentes formas.

La definición de: “*Escritores* se utiliza aquí en el sentido de personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento.” (Lerner, 2004) es necesario porque el plan y los programas de estudio marcan que los alumnos deben desarrollar su faceta de escritores y las habilidades comunicativas necesarias para su edad y su entorno.

El Plan de estudios marca como Principio pedagógico No. 1 “Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento”. (SEP, Plan de estudios , 2011) es donde se debe poner atención y centrar la actividad áulica, pues en ellos está la materia prima necesaria para el trabajo docente.

Es en el interior de las aulas donde el compromiso del docente se ve manifiesto y reflejado en las actividades, la organización del grupo, el tiempo efectivo de clase, el desarrollo de la sesión, el interés por las necesidades de cada alumno, “El desafío que

hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito.” (Lerner, 2004)

“Fuera de la escuela, la lectura se mantiene en general ajena a lo obligatorio, dentro de ella no puede escapar de la obligatoriedad. En la escuela, la lectura y la escritura son necesariamente obligatorias porque enseñar a leer y escribir es una responsabilidad inalienable de la institución escolar.” (Lerner, 2004) cada contenido tanto procedimental como conceptual o actitudinal, es indispensable que sea trabajado a partir de la escritura y la lectura.

“Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un escrito, para intrigar o hacer reír.” (Lerner, 2004) si los alumnos utilizan la escritura para expresarse libremente, pueden criticar, analizar, contestar, crear, ejemplificar, etc.

En el Plan de estudios 2011, están consideradas tres formas de evaluación, la heteroevaluación, que es la que el docente diseña, la coevaluación, que es entre iguales y “La autoevaluación [...] busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño” (SEP, Plan de estudios , 2011) en cada una de estas estrategias evaluadoras los alumnos son los principales protagonistas.

La diversidad tiene que ver también con las situaciones sociales, económicas, culturales, etc., de los alumnos, cada uno de ellos tiene necesidades propias, pero en su mayoría, están influenciados con un poco o un mucho de globalización y consumismo en el que viven en este tiempo tan cambiante y absorbente de necesidades vanas que son “un problema” para los chicos, pues sin pensarlo, consideran necesitar de tal cual artículo para ser felices, o de tal o cual marca para poder caminar a gusto, en cuanto a los medios, estamos en una época virtual y de modernidad donde se marca cada vez más la actualidad, pues cada día hay algo nuevo.

La comunicación cada vez se ve más agredida, pues los alumnos no necesariamente quieren escribir, con el establecimiento y la facilidad de los mensajes de texto,



las video llamadas, la escritura a partir de la voz, etc., pero aun así, “Es posible articular los propósitos didácticos con propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela.” (Lerner, 2004)

Los temas de relevancia social que están considerados por la Secretaría, son muy interesantes y posibles de trabajar con los alumnos, pues con algunos de ellos pueden verse identificados, pero es necesario que como docentes estemos siempre al cuidado de la forma en que se abordan, pues ““Escribir para reclamar” enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura es cuando se está involucrando en una situación auténtica.” (Lerner, 2004).

“En el aula, se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final.” (Lerner, 2004) la autora menciona esta cita, al hacer un comentario respecto a las decisiones que los docentes tomamos en la escuela, pero considero que esto no es posible, menos en secundaria ni con adolescente, pues su constante cambio no les permite (de manera general) saber a primera vista lo que desean decir, incluso, les cuesta trabajo ordenar las ideas, a pesar de que estén seguros de su argumento; es decir, los alumnos realizan un proceso de comprensión y análisis de su dicho para decidirse a escribirlo y normalmente escriben el borrador para revisar.

“Que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal.” (Lerner, 2004) es importante que los docentes busquen la mejor opción de actividad para lograr el gusto por la escritura.

En el Perfil de egreso del Plan de estudios 2011 se “Plantea rasgos deseables [...] que son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades. Incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.” (SEP, Plan de estudios , 2011).

Delia Lerner considera que “El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento,... en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo el medio para reproducir

pasivamente o para resumir –pero sin interpretar- el pensamiento de otros.” Y es un gran desafío, porque la mayoría de los alumnos que ingresan a secundaria están acostumbrados a “copiar”, a parafrasear, a repetir lo que el autor dice o lo que los docentes comentamos, es decir, les falta desarrollar el proceso tan importante de la argumentación que es “¿qué opino al respecto?”.

El Perfil de egreso de la Educación Básica menciona que el alumno, al concluir su educación secundaria incluye que “Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.” (SEP, Plan de estudios , 2011) puede explicar los procesos de cambio personales, psicológicos, físicos, familiares, de autoestima que él está viviendo,

Es necesario citar la siguiente interrogación: “¿Cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer la supervivencia de la lectura y de la escritura en la escuela?” (Lerner, 2004) esa apreciación de la autora, hace que, en lo particular, me ocupe de buscar y aplicar algunas formas que puedan ser eficaces para que los alumnos desarrollen habilidades que lleven a mostrar las competencias de cada uno de los alumnos.

Los documentos oficiales mencionan lo que se espera que logren los alumnos en cada uno de los periodos, sugieren la forma en que los docentes podemos establecer actividades que lleven a los chicos a trabajar con los contenidos que se sugieren, en tres campos: contenidos procedimentales, conceptuales y procedimentales, por ejemplo: dentro de los Propósitos del español está: “amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos y lo utilicen para comprender y producir textos.” (SEP, Plan de estudios , 2011).

“El concepto de “quehaceres del lector y del escritor” no coinciden con el de “contenidos procedimentales” (Lerner, 2004) es decir, es necesario centrarse en cada una de las actividades en la importancia del desarrollo de competencias, pues se aprende haciendo, es decir, la practica hace al maestro y conforme busquemos

actividades atractivas que los alumnos realicen trabajando bajo un procedimiento y con actitud de interés, será muy atractivo ver los resultados.

Lerner “En la escuela, lectura y escritura son necesariamente obligatorias porque enseñar a leer y escribir es una responsabilidad inalienable de la institución escolar.” (Lerner, 2004) por lo tanto, los docentes de español deben marcar la diferencia, pues en otras asignaturas debe verse reflejado el trabajo, los aprendizajes de los alumnos y el nivel de desempeño que van logrando en cada uno de los procesos que se establecen en el aula.

Esta situación está establecida en los documentos oficiales, según el Programa de la asignatura “El papel de la escuela para orientar el desarrollo del lenguaje es fundamental” (SEP, Programa de Estudio 2011, secundaria Español, 2011) en este sentido, ha sido considerado como parte de las prioridades que deben atenderse en cada ciclo escolar, desde la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar, hasta las posibilidades de preparación de los docentes, donde se puede aprovechar para la planificación de estrategias a los docentes.

En la necesidad de que las actividades que se realizan en la escuela se pueden reflejar en la comunidad, en la familia y en la sociedad, la Secretaría propone el trabajo por proyectos, mismos que ayudan a los alumnos a desarrollar procedimientos y a obtener un resultado de sus trabajos, no sólo a quedarse en una actividad de libreta o de portafolio.

En este sentido, el docente debe ser muy eficaz en el diseño de estrategias que abonen a los proyectos propuestos en nuestro Programa de la asignatura, al respecto, Delia Lerner cita: “El trabajo por proyectos permite, en efecto, que los integrantes de la clase –y no sólo el maestro- orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida.” (Lerner, 2004).

El programa de estudios de la asignatura apoya esta forma de trabajo y los define así: “Los proyectos didácticos se consideran actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, Programa de Estudio 2011, secundaria Español, 2011)

es una definición muy sencilla que ayuda a que los docentes busquen diseñar una serie de estrategias coordinadas que permitan lograr aprendizajes esperados a partir de la realización de un proyecto, esto es muy interesante porque los alumnos comienzan a darse cuenta que lo que hacen se ve reflejado en su familia, en su vida.

Atinadamente, Delia Lerner considera que “La organización por proyectos favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura por parte de los alumnos y abre las puertas de la clase a una nueva relación entre el tiempo y el saber.” (Lerner, 2004) es interesante su apreciación, pues se refiere a que el alumno poco a poco busca ser autodidacta y va desarrollando sus competencias de tal forma, que a pesar de que cada uno aprende a distinto ritmo, si hay la posibilidad de que tomen decisiones en las actividades de cada estrategia propuesta.

## TIPO DE INVESTIGACIÓN

Considero importante tomar en cuenta el método de Investigación Acción, pues mi participación como investigadora y como aplicadora, me permite cambiar la perspectiva de mi labor docente, pues este método sirve al propósito de la construcción de sentido, aunque la observación está centrada en la acción de las personas, el interés está ubicado en la construcción de conocimiento; observa la acción con la intención de construir soluciones para la transformación de la realidad.

Los instrumentos que se pueden utilizar son los guiones de observación, los guiones de revisión de libretas, de revisión de portafolios, además de una sistematización cualitativa.

Debido a que se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, la investigación-acción tiene mucho que ver con la valoración de las actitudes, la participación, la disposición para las actividades, lo que hace que ésta práctica sea en un enfoque cualitativo.

Tendrá dos momentos, el de diagnóstico y otro de recuperación para el establecimiento de una estrategia de intervención.

Uno de los componentes fundamentales de la investigación cualitativa, es el sistema de la lengua, la forma de comunicarse oral y por escrito de cada uno de

los alumnos, es parte de lo que se puede considerar como información fundamental.

## POSTURA EPISTEMOLÓGICA

### MÉTODO.

En el primer método, la exploración va sobre la observación y después la intervención donde se desarrolla la investigación-acción

Este método permite desarrollar la investigación a partir de observaciones muy puntuales, que den la posibilidad de diagnosticar, al interpretar puedo establecer una postura ante las actitudes de los alumnos y con ello ir en búsqueda de modificar para construir.

### CONCLUSIÓN

Las propuestas didácticas de la asignatura de español son desde mi perspectiva, el eje central de las habilidades comunicativas que deben desarrollarse en el nivel de secundaria, pues pueden ser utilizadas en todas y cada una de las asignaturas del nivel.

La importancia de la escritura y sobre todo de textos propios, es y ha sido una preocupación de muchos, pues la mayoría de los trayectos y de las prioridades en las escuelas de nivel básico, es precisamente ésta habilidad y con ello, la búsqueda del análisis y la crítica de los estudiantes, para generar la reflexión.

### Bibliografía

Lerner, D. (2004). *Leer y Escribir en la Escuela*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Gobierno Federal.

SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011, secundaria Español*. México: Gobierno Federal.

# LOS PROCESOS MATEMÁTICOS PARA LA DEMOSTRACIÓN MATEMÁTICA ESCOLAR CON SOFTWARE DE GEOMETRÍA DINÁMICA

María del Carmen Fajardo Araujo y Víctor Larios Osorio

Universidad Autónoma de Querétaro

## INTRODUCCIÓN

Las recomendaciones de los Planes de Estudio vigentes para educación básica señalan la importancia de avanzar hacia el razonamiento deductivo vía la argumentación y validación de procedimientos y resultados. La organización del programa de estudios de educación básica para matemáticas comprende cinco vertientes importantes, dentro de los propósitos generales se pretende desarrollar en los niños y adolescentes formas de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas y elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos o geométricos (SEP, 2011). Lo anterior incita a insertar la demostración como una herramienta poderosa que lleve a los estudiantes de secundaria al desarrollo del razonamiento deductivo.

Las creencias de los profesores respecto a la demostración son reportadas por Acuña (2012) quien señala que la demostración es considerada como un tema extremadamente difícil, pero también el profesor le da un valor enérgico debido a su importancia en la disciplina de la matemática. Las ideas anteriores se pueden presentarse en determinados niveles escolares como la educación básica y media superior, que evaden la enseñanza de la demostración.

Balacheff (2008) reconoce las divergencias entre los campos, es decir lo que significa una prueba en matemáticas y lo que significa en el campo que tiene que ver con la enseñanza de la prueba. Probar dice Balacheff depende del contexto donde se esté realizando la prueba y del contenido. Hoy en día ya es posible responder afirmativamente a la pregunta sobre la enseñanza de la prueba, aunque el camino para hacerlo todavía no sea tan claro.

## La enseñanza de la geometría con software

La *Geometría Dinámica* es un término que refiere a la Geometría estudiada con herramientas computacionales, donde el usuario puede realizar construcciones geométricas y manipularlas con el ratón, para modificar su forma, sin perder las propiedades geométricas de los objetos involucrados (Larios,2006).

Los ambientes de geometría dinámica permiten la precisión en las construcciones y mediciones, así como la capacidad de visualización de relaciones y propiedades geométricas. También la posibilidad de simulación y la creación de *micromundos*, que según Papert, 1982 (citado en Larios & González, 2012) son aquellos espacios interactivos de aprendizaje basados en computadora, donde el alumno se convierte en constructor activo de su propio aprendizaje.

El uso de un software de geometría dinámica puede servir para hacer conjeturas sobre objetos geométricos, específicamente estos pueden jugar el rol de mediador en la transición entre la argumentación y la prueba, a través de la función de “arrastre”, que abre nuevas rutas a los conocimientos teóricos dentro de un entorno concreto que sea significativo para los estudiantes (Hanna, 2009). Larios (2012) destaca que dentro de las habilidades que los alumnos pueden desarrollar en ambientes de geometría dinámica están las de observación de propiedades, la visualización de los objetos geométricos y de razonamiento deductivo, elementos que anteceden a la demostración.

## PREGUNTAS Y SUPUESTOS

La problemática que pretende abordar esta investigación se centra en la pregunta siguiente, que se enfoca en conocer aquellos procesos matemáticos que el alumno pone en acción al momento de demostrar, echando mano de herramientas tecnológicas; entonces la interrogante central se plantea como:

¿Cuáles son los procesos matemáticos que desarrolla un sujeto para aprender a demostrar con el uso de herramientas tecnológicas?

De esa cuestión se desprenden otras preguntas que complementan el estudio:

¿Cómo evaluar los procesos matemáticos para saber si un sujeto aprendió a demostrar?

¿Qué elementos se deben considerar al trabajar con la herramienta tecnológica de manera que éste sea usada como instrumento para llegar a la demostración?

Los supuestos para que se tomarán en cuenta para el desarrollo de este trabajo son:

1. Los procesos matemáticos que un alumno emplea para llegar a la demostración pudieran ser los procesos duales que el Enfoque Ontosemiótico de la Instrucción Matemática propone como la generalización-particularización, descomposición- reificación, significación- representación, institucionalización- personalización, materialización- idealización.

2. El modelo propuesto para la evaluación de una demostración será integral y tendrá en cuenta el tipo de argumentos que los alumnos emiten, con base en características que se han propuesto para considerar un argumento como tal.

3. El *software* que se utilizará para las actividades que favorezcan la demostración, deberá tener características que desarrollen en los alumnos procesos que los conduzcan a ésta, por ello, algunas consideraciones que el interesado en desarrollar demostraciones escolares, debe tomar en cuenta, son las siguientes:

El tipo de demostración que el individuo realizará (geométrica, aritmética, algebraica).

El nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos con los que se empleará el *software*.

El conocimiento de las funciones del *software* por parte de los sujetos que lo utilizarán.

## MARCO DE REFERENCIA

El Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática



El Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática [EOS] (Font, Godino y Planas, 2010) es un modelo teórico compuesto por cinco niveles con herramientas para una didáctica descriptiva y explicativa que ayuda a responder ¿qué ha sucedido y por qué? Esta investigación sólo tomará los dos primeros niveles, sin embargo se describe de manera breve en qué consisten los cinco niveles.

Los cinco niveles para el proceso de instrucción se describen a continuación:

1. Análisis de los tipos de problemas y sistemas de prácticas.
2. Elaboración de las configuraciones de objetos y procesos matemáticos.
3. Análisis de las trayectorias e interacciones didácticas.
4. Identificación del sistema de normas y metanormas.
5. Valoración de la idoneidad didáctica del proceso de instrucción.

El primer nivel: pretende estudiar las prácticas matemáticas realizadas en un proceso de estudio matemático, tomando en cuenta tanto al agente que realiza la práctica, como el contexto en que se ejecuta dicha práctica. Dado que el agente realiza acciones para la resolución de situaciones problema, hay que considerar otros aspectos como valores, intenciones, objetos y procesos matemáticos.

El segundo nivel: de análisis se enfoca en los objetos y procesos que intervienen en las prácticas, así como los que emergen de ellas. Este nivel de análisis describe la complejidad ontosemiótica de las prácticas matemáticas como factor explicativo de los conflictos semióticos.

El tercer nivel: implica el análisis didáctico con orientación a describir de los patrones de interacción, los conflictos y su resolución, así como la relación con los aprendizajes de los estudiantes.

El cuarto nivel: de análisis estudia la relación de normas y metanormas que condicionan los procesos de instrucción, en este nivel hay que tomar en cuenta los fenómenos de interacción social que suceden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

El quinto nivel: se centra en la valoración de la idoneidad didáctica de los niveles previos, con la intencionalidad de identificar mejoras del proceso de estudio en nuevas implementaciones.

El EOS tiene nociones básicas como la definición de proceso que sirve a esta investigación. El proceso matemático según Rubio (2012) es entendido como lo que se ha generado a una demanda dada, una secuencia de acciones para conseguir un objetivo. Los procesos que el EOS considera importantes en la actividad matemática (Rubio, 2012), están la algoritmización, argumentación, particularización, generalización, idealización, materialización, representación, significación, reificación, descomposición, personalización, institucionalización, comunicación, enunciación y problematización.

## ENFOQUE METODOLÓGICO

La propuesta metodológica que esta investigación siguió, consistió en la observación de estudios de caso de parejas de estudiantes en el ambiente escolar. Esta metodología hace referencia a una investigación “naturalista” (Miles y Huberman, 1994:5-7), es decir, que posee los siguientes rasgos:

- Se conduce en una situación de campo con un contacto continuo de la una situación cotidiana de los individuos estudiados;
- Se busca una visión “holista” del contexto en estudio;
- Se intenta capturar datos sobre la percepción de los individuos a estudiar “desde adentro”, es decir, a través del contacto con éstos;
- Se pueden aislar ciertos temas y expresiones, pero que se tienen que mantener en su formato original;
- Se busca explicar las maneras en cómo la gente, dentro de un contexto particular, comprende algo o lleva a cabo una acción;
- Existe una instrumentación cuya estandarización es relativamente baja, dado que el investigador se convierte en el principal medio de medición de las observaciones;

- Gran cantidad del análisis se realiza utilizando palabras, pues como mencionan los mismos autores “las palabras están basadas en la *observación*, en las *entrevistas* o en los *documentos*” (pág. 9).

La función del investigador si se sigue la idea “naturalista”, durante la aplicación de las actividades tuvo un papel de *participante como observador* el cual consiste según Bufford, 1960 (citado en Álvarez Gayou, 2003) en vincularse más con la situación que se observa y en ocasiones adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que se está observando. El investigador no se convierte completamente en miembro del grupo, ya que no comparte totalmente los valores ni las metas del grupo.

### El instrumento

Para recolectar las evidencias sobre los procesos que los alumnos ponen en juego cuando van hacia la demostración, se diseñaron actividades de cuatro temas correspondientes al eje *Forma, Espacio y Medida* del Plan de Estudios 2011 para el último año de educación secundaria. Los tres temas restantes, la circunferencia como lugar geométrico, construcciones de triángulos (desigualdad triangular) y ángulos entre paralelas, se abordan en primero y segundo año de secundaria, pero se incluyeron porque complementan a los cuatro temas principales.

Conviene mencionar que el orden de los temas y de las actividades no obedece al sugerido por el Plan de Estudios, sino es una adaptación propia de cómo se ha considerado que los alumnos pudieran tener elementos para elaborar argumentos sólidos que les permitan construir demostraciones.

La estructura de las actividades se rigió por las etapas de la Unidad Cognitiva de los Teoremas (Boero, Garuti y Lamut, 1996) se describe brevemente en qué consistió cada etapa.

- La exploración: es donde el alumno mediante construcciones hechas por él o proporcionadas por el investigador, empieza a ver algunos conceptos que se emplearán durante el desarrollo de la actividad.
- Planteo de Conjetura: con preguntas se guía para que el alumno observe regularidades en las construcciones y genere una conjetura.

- Exploración y sistematización: el alumno una vez formulada la conjetura va a intentar probarla, nuevamente recurre a la visualización de patrones y se establecieron preguntas que le ayuden a verificar la conjetura establecida.
- Elaboración de Argumentos: una vez que se ha explorado la conjetura para detectar errores y generarla nuevamente, se empiezan a elaborar argumentos que la validen.

## *MÉTODO*

### Fases de Aplicación

La aplicación del instrumento pasó por diversas fases, inicialmente se hizo una exploración como prueba piloto para hacer correcciones, seguidamente la fase de reorganización que permitió averiguar nuevamente las debilidades del instrumento. La penúltima fase fue la de consolidación que ayudó a realizar los últimos ajustes para la aplicación de la fase conclusiva. Se describen elementos importantes de cada fase de aplicación.

#### La fase de exploración-diagnóstico

La primera fase de aplicación del experimento de enseñanza tenía la intencionalidad de conocer las debilidades tanto del diagnóstico, como de las actividades; así mismo revelar las dificultades de los alumnos al trabajar con un software de matemáticas. Se diseñó un diagnóstico con diez preguntas que incluyó conceptos importantes para el trabajo posterior en las actividades. El primer grupo experimental fue de una Secundaria General de un municipio de Querétaro, del turno matutino, este grupo de alumnos no conocía el software por lo que se les guió en las construcciones requeridas en las actividades.

#### La fase de reorganización

La primera fase dio la pauta para la reformulación de los temas con la finalidad de que estuvieran conectados y así justificar. Una vez que se reformularon los temas, las actividades se extendieron a siete, el orden de aplicación fue el siguiente: La circunferencia como lugar geométrico, Desigualdad Triangular y Rigidez Geométrica, Ángulos entre

paralelas, Criterios de Congruencia, Teorema de Tales, Criterios de Semejanza, Homotecia Directa e Inversa. El diagnóstico se amplió a doce preguntas y el grupo con el que se ejecutaron las actividades ya había trabajado con el software. Los alumnos de esta segunda aplicación sí habían trabajado con el software para geometría.

#### La fase de consolidación

A las actividades y diagnóstico de la fase de reorganización se le hicieron ajustes mínimos, sobre todo en el orden de aparición de las preguntas de las actividades. La secuencia de aplicación de las actividades fue el mismo que en la fase de reorganización. El tercer grupo experimental fue de la modalidad de Telesecundarias, este grupo no había trabajado con el software para geometría, por lo que se les guió en las construcciones requeridas.

### RESULTADOS PARCIALES

Los resultados más significativos de los análisis realizados hasta el momento son en dos sentidos. Por un lado se muestra cómo los alumnos no ven al software Geogebra como una herramienta que les ayude a construir sus argumentos y por otra parte se describen determinados procesos matemáticos que los alumnos manifestaron en argumentos como antecedentes para llegar a la demostración matemática escolar. Conviene aclarar que no se aborda la demostración matemática escolar como práctica matemática, sino lo que antecede a ella que es la generación de argumentos y los procesos que en éstos se manifiestan, entre ellos aparece la reificación, la descomposición, la generalización y la particularización.

### CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los comentarios que aquí se presentan son el resultado del análisis que se hizo a las dos vertientes que tomó la investigación. Las conclusiones son parciales, ya que falta aplicar una última fase del experimento de enseñanza. Algunas consideraciones importantes que se deben tomar en cuenta para cuando se trabaja en el salón de clases con artefactos, en este caso el software de geometría dinámica Geogebra, son como lo reporta Larios & González (2010) los fenómenos relacionados con la visualización, por ejemplo el uso de representaciones gráficas estereotipadas por parte de los profesores

se traducen en una incapacidad del alumno para trabajar o reconocer mentalmente una figura geométrica cuando no coincide con sus representaciones prototípicas. Otro aspecto reportado por Larios & González (2010) es el uso del arrastre como herramienta externa, donde el alumno acomoda los elementos del dibujo para que éstos satisfagan las condiciones de la tarea planteada, fracasando en la resolución de dicha tarea.

El caso de los procesos matemáticos se pretende establecer descriptores que ayuden a identificar al docente los procesos matemáticos que los alumnos están poniendo en juego cuando van hacia la demostración. También se evaluará la pertinencia de los descriptores

## REFERENCIAS

- Acuña, C. (2012). *Visualización como una forma de ver en matemáticas, un acercamiento a la investigación*. México: Gedisa.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2013 Octava reimpresión). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Balacheff, N. (2008). The role of researcher's epistemology in mathematics education: an essay on the case of proof. *ZDM Mathematics Education*, 40(3), 501-512.
- Font, M., Planas, N., & J. Godino. (2010). Modelo para el análisis didáctico en educación matemática. *Infancia y Aprendizaje*, 89-105.
- Garuti, Boero, & Ut, L. (1998). *Cognitive unity of theorems and difficulty of proof*. Recuperado el 25 de julio de 2016, de Preuve, Proof, Prueba: <http://www.mat.ufrgs.br/~portosil/garuti.html>
- González, N., & Larios, V. (2012). *Justificaciones en la Geometría Dinámica de Secundaria*. Alemania: Academia Española.
- Larios, V., & González, N. (2010). Aspectos que influyen en la construcción de la demostración en ambientes de geometría dinámica. *Revista Latinoamericana en Matemática Educativa*, 147-160.

Rubio, N. (2012). Competencia del profesorado en el análisis didáctico de prácticas, objetos y procesos matemáticos. Tesis de doctorado no publicada, Universitat de Barcelona. España.

SEP. (2011). *Planes de Estudios 2011*. México D.F.: SEP.

## COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Nayely Melina Reyes Mendoza y Emmanuel Alexander Amaro Tovar

### Contexto

La globalización ha ocasionado que el conocimiento sea considerado un bien económico útil para el desarrollo mundial a través de la Investigación y el Desarrollo (I+D). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), en su informe “Science, Technology and Industry” plantea que los países que han destinado mayores recursos al desarrollo de la ciencia y la innovación han visto crecer sus dividendos y han escalado posiciones en los rankings mundiales lo que ha agrandado aún más la brecha entre los países.

Para contrarrestar este efecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009, p. 24) en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, urgió a las IES de los países en desarrollo a “reducir la diferencia en cuanto a desarrollo con los países del primer mundo mediante la transferencia de conocimiento” (p. 24). En respuesta a estos lineamientos, los esfuerzos de la política educativa nacional (Presidencia de la República, 2013) se han enfocado en el reforzamiento y mejoramiento de la formación tanto del profesorado como de los alumnos en investigación y desarrollo tecnológico en todos los niveles educativos, basándose en el enfoque por competencias, que en este caso particular, refiere a las competencias científicas o tecnológicas.

Las competencias científicas hacen referencia a “la habilidad para adquirir y generar conocimiento, sin embargo, su valor principal reside en su buen uso para la formación ciudadana y la construcción de una sociedad mejor” (Hernández, 2005, p. 3). En este sentido, para la eficiencia y eficacia en la asimilación de competencias científicas es necesario establecer un acercamiento con la realidad y el contexto sociocultural y natural (Ruiz, 2010; Sperling y Bencze, 2015).



Álvarez, Arias, Pérez y Serrallé (2013, p. 215) plantean las competencias tecnocientíficas, a las que definen como “la habilidad y disposición para utilizar adecuadamente los conocimientos y las metodologías usadas en el campo de la ciencia para explicar el mundo, así como su aplicación para modificar el entorno en respuesta a deseos o necesidades humanas”. Estas competencias implican:

1. Conocimiento de los principios básicos del mundo natural, de la tecnología y de los productos y procesos tecnológicos; y

2. Comprensión de la relación entre la ciencia, la tecnología y otros campos tales como el progreso científico, la sociedad (valores, implicaciones de género y éticas), la cultura y el desarrollo sostenible.

La segunda perspectiva es la que resulta de primordial importancia dado que atañe a la formación relacionada con la vida diaria de los individuos, lo que les permitiría comprender su contexto socioeconómico y participar en la toma de decisiones sociales por lo que los esfuerzos de formación deben estar enfocados en este sentido. No obstante en el imaginario colectivo la ciencia se percibe más como un conocimiento superior al que sólo puede acceder la élite intelectual (INEGI-CONACYT, 2013) y que va de la mano de un proceso riguroso, objetivo y verídico, dejando a un lado la capacidad de progreso social de la ciencia. Por ende, suele ser complicado que se establezca un acercamiento entre los estudiantes -o cualquier individuo- y la ciencia (Duque, Madrid y Serrano, 2015), lo que genera que el desarrollo de las capacidades de investigación en el país y en particular en el Subsistema de Universidades Tecnológicas (UUTT) sea prácticamente nulo.

#### Educación no formal como espacio de formación científica

La educación no formal es una modalidad educativa. El concepto, planteado por Coombs (1968), surge históricamente ante los problemas y dificultades del desarrollo de la escolarización, como una forma de alcanzar los objetivos educativos propuestos para toda la población. Se le definió como “toda actividad educativa sistemática, organizada, ejercida fuera del marco del sistema formal para proporcionar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs

y Ahmed, 1974, p. 8). Entonces, la educación no formal nace “precisamente para completar, reforzar, continuar o, en su caso, suplir ciertos cometidos escolares” (Trilla, 1996).

En términos de formación científica ha demostrado tener varias fortalezas. Por ejemplo, pueden dirigir la motivación y el interés de los estudiantes hacia la ciencia, orientarlos hacia carreras científicas, ofrecer una visión más amplia y más auténtica de la ciencia y la ingeniería, o superar la escasez en la enseñanza de las ciencias escolares causada por presupuestos limitados, restricciones de tiempo o falta de infraestructura (Stoeklmayer, Rennie y Gilbert, 2010; Holliday y Lederman, 2014). Caracterizada por un alto grado de flexibilidad, apertura al cambio e innovación en su organización, pedagogía y modalidades de entrega, la educación no formal satisface las necesidades de aprendizaje diversas y específicas del contexto de los estudiantes (Marques y Freitas, 2016). Por lo tanto, hay otro beneficio de la educación no formal: en el contexto de la ciencia para todos, las actividades de educación no formal ofrecen oportunidades específicas de aprender más o diferentes ciencias que en las clases regulares de la escuela (Affeldt, Tolppanen, Akselab y Eilks, 2017).

Es dentro de este ámbito que se situó la propuesta de formación. Coincidiendo con la todavía vigente idea de Torres (2001), se partió de un enfoque que pretendió formar personas que sepan trabajar y competir en equipo y que brindara a los participantes destrezas útiles para el mundo profesional con la finalidad de que pueda insertarse de modo más eficaz en un ambiente social y laboral fuertemente competitivo y cambiante (p. 189). Cabe considerar que debido a la normatividad vigente en UUTT, la formación en investigación no se contempla como parte fundamental en el nivel educativo de Técnico Superior Universitario (TSU). Se encuentra declarada como aprendizaje transversal pero no existe un programa de formación tanto para docentes como estudiantes que promueva la educación científica. Esto a pesar que en evaluaciones nacionales e internacionales (Flores-Crespo, 2009) esta carencia constituye una observación recurrente que debiera ser atendida, además que es en este nivel donde el papel de las competencias es primordial y, más aún, la formación en competencias científicas como base para el desarrollo de futuros profesionales, de tal manera que en su perfil cuenten con fundamentos en investigación necesarios para sus diversas áreas y disciplinas. El objetivo entonces de

promover las competencias científicas fue formar ciudadanos reflexivos y críticos, en un marco de acción donde exista una relación entre los conocimientos adquiridos y la realidad inmediata a la que pertenece el individuo.

#### Descripción de la experiencia y método

El proyecto de Formación de Competencias Científicas (FCC) que se presenta en este texto se desarrolló en la Universidad Tecnológica Metropolitana y estuvo coordinado desde el Departamento de Estudios Estratégicos de la Dirección de Vinculación. Tuvo como propósito generar espacios y proporcionar herramientas de formación a estudiantes de la institución para fomentar habilidades de investigación, pensamiento crítico e inclinación por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Participaron 18 estudiantes de primer y segundo año del nivel TSU de diferentes áreas de especialidad entre las que se cuentan mecatrónica, turismo, gastronomía, administración y tecnologías de la información. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de acceder a talleres y pláticas, que se impartieron por profesores e investigadores que forman parte del personal adscrito a la institución, en un horario extra clases en salones adaptados para dicho objetivo. Tanto para instructores como para estudiantes la participación fue voluntaria y no restrictiva, la única recomendación que se les hizo a los participantes fue que para obtener una constancia tendrían que acudir a todas las sesiones semanales programadas en el período comprendido entre el 8 de mayo y el 21 de agosto del año 2015.

Los talleres tuvieron una orientación teórico-práctica en los que se pretendió, por consenso de los instructores, que los participantes aplicaran los conocimientos adquiridos a situaciones problemáticas de sus ámbitos de aprendizaje. En total fueron 11 talleres y dos mesas panel que tuvieron una duración aproximada de tres horas por sesión. Los tópicos abordados a lo largo del proyecto se agruparon en 5 áreas temáticas: (a) fundamentos de investigación y colaboración; (b) desarrollo de habilidades informativas; (c) alfabetización académica; (d) sistema de la propiedad intelectual y; (e) operación de proyectos.

Al término del curso, se administró un cuestionario a los participantes con el propósito de evaluar de manera cualitativa el desarrollo general del curso y recoger las opiniones y sugerencias de los participantes en cuanto a la dinámica de los talleres, las temáticas abordadas, la estructura del curso y el trabajo de los instructores. La información recolectada fue transcrita, analizada y categorizada con la técnica de análisis de discurso. A continuación se presentan los principales resultados.

### Resultados alcanzados

En cuanto a indicadores, se tuvo un promedio general de asistencia de 87% de los participantes en los cursos y 10% de abandono. A partir de la implementación del proyecto FCC los estudiantes reportaron haber incrementado sus habilidades para la investigación pero sobre todo durante el inicio, desarrollo y conclusión del proyecto paulatinamente transformaron su visión respecto de la manera en la que percibe la actividad científica, tecnológica e investigativa. Esto se identifica en las palabras de uno de los participantes al mencionar que *“fue muy interesante conocer el amplio concepto de la innovación y tener puntos importantes acerca de las cosas que se consideran novedosas. Ahora me doy cuenta que la investigación es muy importante en todos los aspectos”* (C. V. F., comunicación personal, 17/07/15).

El carácter educativo no formal del proyecto fue también un elemento de importancia. En primera instancia, la libertad de elegir los temas que deseaban conocer fue un factor motivante, como lo menciona un participante *“me gustó que no era obligatorio asistir, que nos dieran oportunidad de aprovechar el curso, lo que nos interesa”* (I. O. D., comunicación personal, 17/07/15). La estructura del curso también fue de utilidad: *“es la primera vez que habiendo exposiciones haya de todo, atención, buen material visual y práctico así como material didáctico para forzar ese aprendizaje y mostrando cómo nos puede servir y la importancia que tiene en el nivel universitario”* (U.V.U., comunicación personal, 17/07/15).

Las competencias científicas que desarrolló el estudiante se consideraron fundamentales para crecer en el ámbito académico y profesional, *“Sí aprendí de todos los temas y estoy segura que utilizaré lo aprendido”* (B. M. P., comunicación personal,

17/07/15). En este sentido, se abre la oportunidad de que a futuro el estudiante continúe desarrollando actividades que de manera directa o indirecta que se relacionan con la actividad de investigación con lo que se cumple parcialmente el propósito del proyecto.

De manera general, el proyecto y sus acciones derivadas tuvieron resultados positivos y favorables tanto para la institución como para los participantes, que lo evaluaron como *“muy interesante, muy dinámico y me ayudó en las tareas universitarias, si hubiera otro, me inscribo”* (S. A. R., comunicación personal, 17/07/15). Considerando que este proyecto constituyó un primer acercamiento a la actividad formativa en investigación en la institución, esta calificación fue satisfactoria.

Sin embargo, también como consecuencia de esta nueva visión del campo científico, los participantes evidenciaron las debilidades institucionales en este eje. Por ejemplo, una necesidad detectada a raíz de la implementación de FCC es lo relacionado a la actualización y capacitación docentes en dicho campo, ya que en el aula de clases los temas relacionados con investigación están ausentes o no claramente presentados, en palabras de un participante de segundo año *“considero que la información fue necesaria ya que hay aspectos que aún no hemos manejado en la universidad”* (R. B. M., comunicación personal, 17/07/15).

En esta misma línea de pensamiento, se aprecia importante que los profesores que pertenecen a la planta académica de la institución sigan capacitándose para aumentar sus competencias y habilidades de investigación y entonces se pueda dar mayor profundidad a lo abordado de manera extracurricular en el proyecto, tal como lo expresó una participante: *“Me hubiera gustado que tuviéramos más tiempo para desarrollar a fondo cada uno de los temas. Considero que no todos los docentes que nos dan clases están bien preparados y les hace falta para que nos puedan enseñar”* (L. V. C., comunicación personal, 17/07/15). Esto orienta a la institución para que en su modelo educativo se refuerce esta área formativa desde el proceso de desarrollo docente para que los conocimientos y habilidades adquiridos puedan trasladarse a los salones de clases y transferirse a los estudiantes. Justifica, de igual forma, la necesidad de profundizar en la formación científica en el subsistema UUTT, lo que concuerda con las evaluaciones antes mencionadas. Esto último hay que tomarlo con cautela ya que este estudio no abordó cómo

los instructores de FCC, que también forman parte de la planta académica de la institución, enseñaron ciencia a los participantes.

Finalmente, en cuanto al propósito del proyecto de promover la formación de ciudadanos críticos y reflexivos a través de la educación científica, los resultados muestran que aún es necesario seguir trabajando para cambiar la perspectiva que aún mantienen muchos jóvenes con respecto a la ciencia y a la investigación, ya que a pesar de la mayoritaria aceptación de las bondades del proyecto, un participante comentó que *“algunos temas no pienso que hayan tenido relación con mi formación”* (W. B. C., comunicación personal, 17/07/15). Se demuestra entonces la falta de concienciación en que la ciencia no es un espacio para una élite reducida, sino que es un ámbito donde cualquier estudiante tiene cabida y aunque no se dedique totalmente a la investigación, puede desarrollar las competencias mínimas necesarias para poder trabajar y resolver problemáticas de su contexto inmediato y de su respectiva área de trabajo. Como ejemplo la opinión de un participante: *“[los cursos] fueron importantes y de gran ayuda para hacer las referencias de los trabajos realizados en clases”* (C. C. P., comunicación personal, 17/07/15).

### Conclusión e implicaciones

Como los resultados permiten demostrar, a pesar de considerarse relevante, todavía los participantes no pueden identificar con claridad el vínculo entre la educación científica y la resolución de problemas sociales, lo que fuerza a seguir trabajando en este eje formativo no solamente desde el ámbito educativo no formal sino también desde el entorno escolarizado.

En este sentido, el trabajo colegiado puede brindar mayores beneficios a los estudiantes –y, vale decir, a los profesores- si se procura no solamente incluir más temas de esta naturaleza en el curriculum oficial sino también si se implementan técnicas didácticas que fomenten el pensamiento creativo y crítico de estudiantes y se promueve la capacitación docente en investigación e innovación.

Una estrategia que se recomienda en términos de desarrollo organizacional es propiciar una mayor participación y acceso de la planta docente a estudios de posgrados

relacionados con ciencia, tecnología y/o investigación o la participación en proyectos interinstitucionales con equipos multidisciplinarios de investigación. De esta forma los índices de calidad educativa de la institución podrían mejorar, así como la formación de los estudiantes y de los mismos profesores. Una limitación principal del es que no se analizó en profundidad las causas, los efectos y las relaciones entre los diferentes problemas identificados, porque debido a su carácter exploratorio, intentó proporcionar un panorama general del área y la experiencia educativa por lo que la investigación futura debería centrarse en profundizar el análisis de la relación de causa y efecto que subyace a cualquier solución.

La educación científica (también entendida como tecnológica) es particularmente importante en las sociedades del conocimiento y sin lugar a dudas contribuye al incremento de la competitividad de cualquier país, región o ciudad. Pero en México, como en gran parte de América Latina coincidiendo con Marques y Freitas (2016), la investigación no es exhaustiva, las instituciones y actividades están dispersas y no hay información ni conocimiento integrados sobre este sector de la educación y sus características, problemas, objetivos,.

Esto implica que dentro de las instituciones se generen las innovaciones educativas que permitan aumentar la productividad en una economía basada en el conocimiento, incrementar el recurso humano especializado y generar las condiciones para que haya un número suficiente de investigadores y de producción científica que permita alcanzar los índices propios del desarrollo en CTI que el país necesita. Un proyecto educativo de esta naturaleza, libre, flexible, horizontal y no escolarizado, puede contribuir a este propósito.

## Referencias

Affeldt, F., Tolppanen, S., Akselab, M. y Eilks, I. (2017). The potential of the non-formal educational sector for supporting chemistry learning and sustainability education for all students – a joint perspective from two cases in Finland and Germany. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(1), 13-25.

- Álvarez, M., Arias, A., Pérez, U. y Serrallé, J. F. (2013). La historia de las ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las ciencias, Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(1), 213-233.
- Coombs, P. H. (1968). *World Educational Crisis: a systems approach*. Nueva York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Duque, Y., Madrid, A., y Serrano, S. (junio-julio, 2015). La actividad investigativa en educación media. Representaciones de los profesores sobre las competencias científicas. *Revista de Pedagogía*, 35(97-98). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65935862006>
- Flores-Crespo, P. (2009). Trayectoria del Modelo de Universidades Tecnológicas en México (1991-2009). *Serie Cuadernos de Trabajo. Publicación bimestral*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, C. (2005). ¿Qué son las competencias científicas? *Foro educativo Nacional*. Recuperado de [http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_10184.pdf](http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_10184.pdf)
- Holliday, G. M. y Lederman, N.G., (2014). Informal science educators' views about nature of scientific knowledge, *International Journal of Science Education, Part B: Part B: Communication and Public Engagement*, 4(2), 123–146.
- INEGI-CONACYT (2013). *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT) 2013*. México: Autor.
- Marques, J. B. y Freitas, D. (2016). Mapping the future of non-formal education and the scientific dissemination of astronomy in Brazil: A Delphi study. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1153–1181.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de*



*la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* (Conferencia No. 402). Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Perspectivas de la OCDE sobre ciencia, tecnología e industria 2014 (Versión abreviada): Informe Iberoamericano*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226487-es>

Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (2012-2018)* Disponible en red en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/>

Ruíz, F. (2010). Las competencias científicas en el contexto catalán, una mirada crítica al término y su conceptualización en la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 75-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134124444005>

Sperling, E. y Bencze, J. L. (2015). Reimagining Non-Formal Science Education: A Case of Ecojustice-Oriented Citizenship Education, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(3), 261-275.

Stockmayer, S., Rennie, L. y Gilbert, J. (2010). The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education, *Studies in Science Education*, 46, 1–44.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata: Madrid.  
Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. México: Ariel-Planeta Mexicana.

## CALIDAD EDUCATIVA Y ENSEÑANZA MATEMÁTICA

Eva Joselin Loya González

Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
Oficial de Guanajuato

Hablar de calidad en educación

Si se pretende hablar de calidad, es necesario ubicarnos en un espacio y un tiempo determinado, considerar aspectos culturales e intereses y de esta forma la definición podría entenderse de una mejor manera. Como menciona Aguerrondo (2007) “lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra”.

No podemos hablar de calidad de forma general, no existe ni podrá existir (por el momento) un concepto universal que describa este término, aún con los trabajos e investigaciones que buscan tratar de definirla, la calidad sigue siendo un término subjetivo, expuesto a diferentes interpretaciones quizá dependiendo de los intereses que se persiguen

La calidad es diferente para cada ámbito, ya sea social, educativo, político, empresarial etc. Si nos ubicamos en el de mayor interés para este trabajo, que sería la “calidad educativa” podemos hablar de distintas críticas ante el término utilizado en la educación, se hace mención de que es un concepto rescatado del ámbito empresarial y que al ubicarlo en la educación se pretende que los alumnos sean un producto más de empresas que sólo buscan intereses comerciales.

Si bien este término resulta del ámbito empresarial, el impacto o “popularidad” que ha generado, obligan al ámbito educativo a aceptarlo y tratar de adoptarlo en beneficio de sus propósitos, para que esto sea posible es necesario definirlo y desarrollarlo de manera humanizada, es decir, lograr que la calidad educativa tenga un impacto significativo en el bienestar de las personas de acuerdo a sus intereses individuales y no a los de un sistema

La calidad educativa no debe dejar de lado los intereses humanos, y al hablar de esto hago referencia a que podamos pensar, ser críticos, activos, razonables; características que nos distinguen de otros seres vivos y que deben ser respetadas e impulsadas por la educación.

Hay escuelas consideradas de las mejores, y el nombre que llevan es visto ante la sociedad como una forma de reconocer algo de “calidad”. Incluso ha sido el mismo gobierno quien se ha encargado de dar ese prestigio a ciertas instituciones otorgándoles algún “título” que resulte algo llamativo hacia la institución, tal es el caso que menciona Martínez (2010:pág) “los gobiernos conservadores y pragmáticos se han preocupado por acreditar instituciones y empresas con programas como los de “Premio Guanajuato a la Calidad (educativa)”, “ISO-9000” y otros similares; de este modo proporcionan una “marca” a las instituciones educativas que ganan esos premios o alcanzan una cierto grado o calificación en esos programas”

Aún con esta lucha de aclarar el concepto de calidad de la educación y de diferenciar ésta de otros conceptos, la realidad es que se encuentra en una posición bastante similar, las escuelas, así como las empresas, venden productos, y este sentido no solo es aplicable a las escuelas privadas sino también a las públicas.

Existen algunas instituciones educativas que se han encargado de convertirse en escuelas “reconocidas”, tal y como sucede en las marcas de productos que se venden en el mercado.

Ubicándonos en instituciones de educación básica podemos hablar del famoso Programa Escuelas de Calidad, el cual surgió con el propósito de generar igualdad de oportunidades para los educandos, sin embargo, resulta que al inicio de este programa se propuso llegar a 50 mil escuelas (Martínez, 2010) situación que genera inquietud al preguntarse si en realidad atendiendo a un mínimo de escuelas se está generando igualdad, o lo contrario por el hecho de que existen una mayoría sin pertenecer a los “beneficios” que el programa ofrece.

Por otro lado y desde la interpretación propia, considero que este programa ha llegado a ser visto con propósitos quizá diferentes a lo que se planteaba, ya que la responsabilidad

que asumen las escuelas de entregar ciertas evidencias que muestren avance en la educación, para continuar siendo parte del proyecto y no sea retirado el apoyo, ha generado que se entreguen evidencias improvisadas o falsas, con esto me refiero a que a los docentes les es solicitado una serie de documentos de un momento a otro, los cuales terminan entregando por el simple hecho de cumplir sin haberlos aplicado con los alumnos.

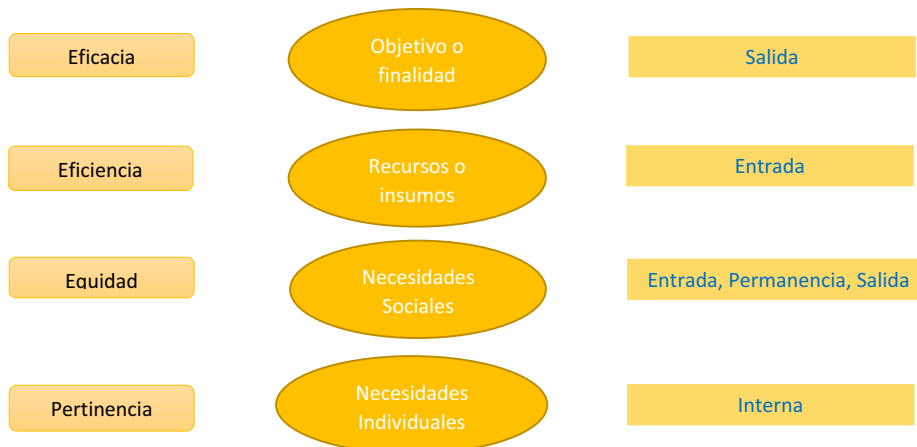
Además, en ocasiones les es solicitado cierto promedio en los alumnos para mostrar la “calidad” de la educación que está ofreciendo la institución, otro asunto que cae en la improvisación cuando los docentes entregan calificaciones que no corresponden al aprovechamiento de los alumnos.

Este programa, habla del término igualdad, considero que dentro de la educación la igualdad no siempre es lo que más se necesita o lo que se desee conseguir, la igualdad vendría siendo “lo mismo”, cuando las necesidades, los contextos, los tiempos etc. son distintos, lo más aplicable o lo más justo sería la equidad, pensando en ésta desde la idea de que se reciba lo que se necesita, ¿cómo dar apoyos “iguales” a escuelas que se encuentran en un medio rural y a otras que se ubican en el contexto urbano? por mencionar un ejemplo. Las necesidades son diferentes por lo tanto no se hablaría de calidad si reciben apoyos “iguales”.

#### Elementos de la calidad educativa

Entrando ya en el término de equidad, cabe mencionar que la CEE establece a ésta como uno de los cuatro criterios para definir la calidad de la educación (Martínez Rosas 2010) además de la relevancia, la eficacia o efectividad y la eficiencia; cada uno centrado en los estudiantes y lo que deben recibir.

Para definir y sintetizar un poco estos criterios me permitiré agregar un esquema elaborado por el asesor y los compañeros de grupo en una clase en el posgrado (Alejo, 2016):



Dentro del concepto de eficiencia, como una de las características o elementos que conforman la calidad educativa según Schmelkes (1996), se habla de que “en la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de deserción y de reprobación, estará también aumentando su eficiencia, pues estará evitando el desperdicio y liberando los espacios ocupados por quienes debieran ya encontrarse en otro grado o nivel educativo”, a mi parecer esto sigue haciendo referencia a que la calidad a la que el sistema educativo apuesta, es vista desde intereses particulares del sistema.

En la anterior cita se habla de espacios ocupados por alumnos que no se encuentran en el nivel educativo correspondiente, lo cual les está generando un gasto extra que no se quiere asumir y ¿cuál es la solución? Quizá sea pasarlo de grado hasta que logre salir de la escuela y ya no represente un problema para los intereses económicos, en relación a esto Santos Guerra (1999) habla sobre convertir a la escuela en una empresa que tiene como objetivo fundamental el rendimiento.

Algunos autores que se han mencionado en este texto nos hablan de diferentes aspectos que conlleva la calidad educativa, Seibold (2000) habla de uno más que no ha sido mencionado: valores.

Para definir la calidad educativa este autor no sólo habla de calidad, sino de equidad y valores, a este conjunto lo llama “calidad integral” y van encaminados a la educación que se aspira, la equidad que se sostiene en la educación y a los valores que ejercen los docentes en su tarea educativa.

Considero que, al incluir los valores dentro de las definiciones o propósitos de la calidad educativa, la estamos centrando más en la humanidad y en la verdadera educación y no en un producto más a ofrecer por las grandes y reconocidas empresas. Al buscar que una educación de calidad se fundamente en valores, dejaría de lado el cumplimiento de ciertos estándares sólo como muestra de resultados cuantitativos o de productividad de conocimientos establecidos por los programas de estudio, para dar paso a los intereses particulares de los individuos como parte de una sociedad de la cual forman parte.

Otro aspecto que conlleva la calidad es la evaluación, asunto que puede resultar aún más polémico de analizar en el ámbito educativo, ¿siendo la calidad educativa un tema o un término tan subjetivo, es posible que la calidad sea evaluada cuantitativamente?

Tradicionalmente la calidad educativa se consideraba como el resultado de introducir nuevos modelos pedagógicos, en el proceso educativo argentino, a esta modificación de planes o de prácticas pedagógicas se le atribuía la obtención de mejores resultados. “En realidad, esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo”. (Seibold 2000)

La UNESCO en 1996 habla sobre cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Todo esto significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas (Seibold 2000).

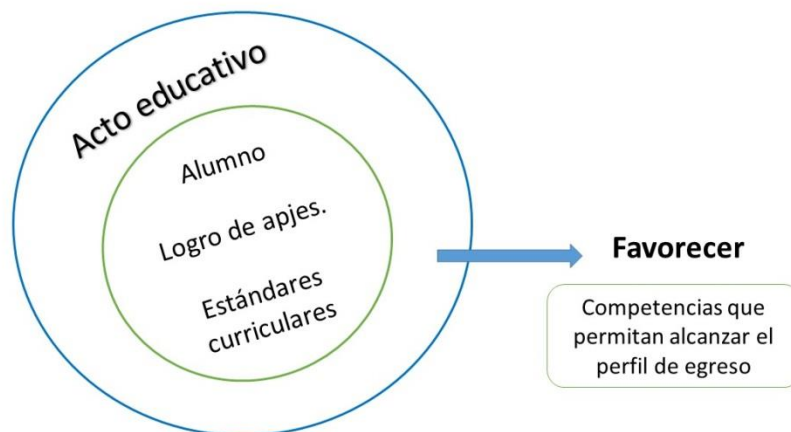
La calidad educativa como ha sido planeada podría evaluar aspectos o fomentar por ejemplo el saber hacer o aprender a conocer, pero ¿qué pasa con el aprender a convivir con los demás o el saber ser? Quizá sean estos los aspectos a los que habría de apostar más en la educación.

La calidad educativa y el Programa de estudios 2011

Parte importante de este trabajo es analizar cómo la enseñanza de las matemáticas se está relacionando con la calidad educativa, por lo tanto, se cree pertinente hacer una revisión del Programa de Estudios 2011, ya que actualmente es uno de los documentos

más importantes del sistema educativo mexicano con el cual los docentes de educación básica trabajamos constantemente.

Para conocer cómo se aborda la calidad educativa en este documento, he realizado un análisis sobre los apartados en los cuales se habla del término calidad. Dentro de los propósitos, se plantea reformar la Educación básica del país buscando elevar la calidad educativa a través del desarrollo de una política pública, la cual favorece la articulación del diseño y desarrollo del currículo colocando al alumno al centro, así como otros elementos que se incluyen en el siguiente esquema:



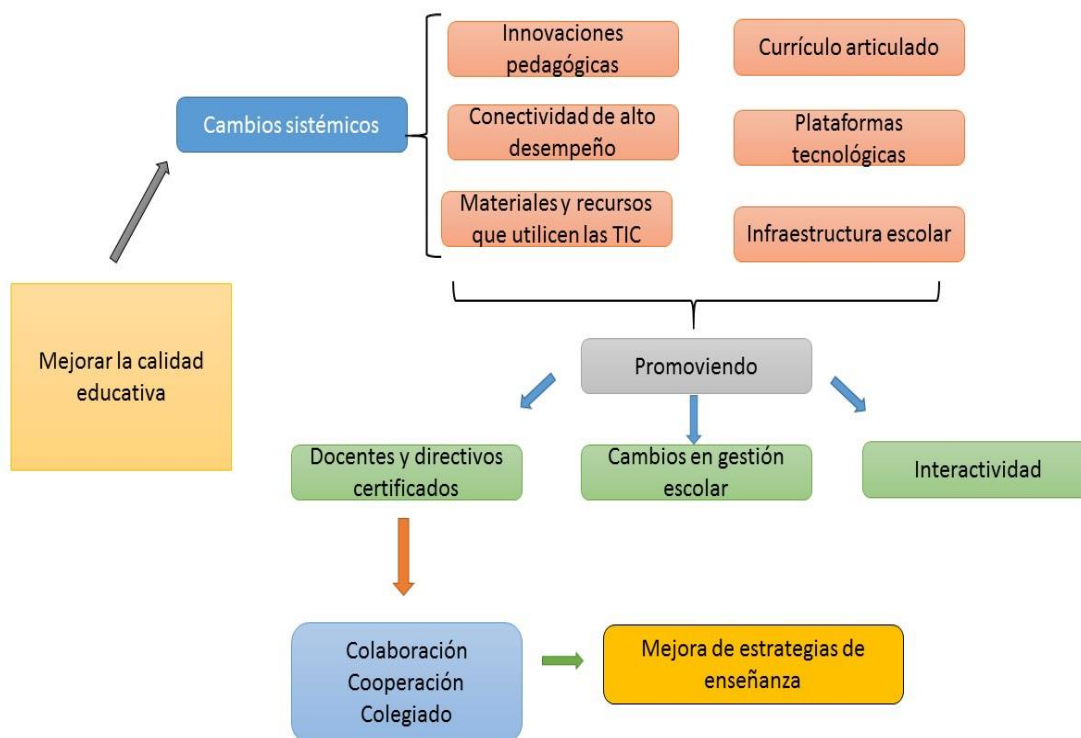
Dentro del acto educativo se ubica tanto al alumno, como a los estándares curriculares y el logro de los aprendizajes, además se plantea que los alumnos de educación básica adquieran competencias que les permitan cumplir con el perfil de egreso el cual “define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica” (SEP, 2011a)

Según el Plan de Estudios (2011a), el perfil de egreso se “expresa en términos de rasgos individuales y sus razones de ser son:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo.

Anteriormente se habló de los elementos que conforman la calidad educativa siendo uno de ellos la eficacia, dentro del perfil de egreso se puede observar que se visualiza a ésta como un indicador para medir el proceso educativo.

En un apartado del Plan de estudios 2011 de 4to grado, sobre “La mejora de la calidad de la educación” (SEP, 2011b: 263) se habla de los cambios que demanda la educación. En el siguiente esquema se sintetizan los planteamientos de los cuales se habla en esta propuesta:



Al buscar la calidad educativa, como lo menciona el plan de estudios, son necesarios algunos cambios en los distintos actores de la educación, los cuales son sistémicos, esto se puede interpretar de forma que, al hacer una transformación en alguno de los elementos, los demás por consecuente son también modificados al ser parte de un sistema.

Se puede observar que parte importante en la mejora de la calidad educativa, la tienen los recursos humanos, es decir docentes y directivos, se habla de un trabajo en colegiado



en lo cual se hace mención de que es necesario que se abandone el enfoque del trabajo solitario y que se trabaje colectivamente para aprender unos de otros.

Desde mi punto de vista este asunto es un reto importante para la educación y para las personas que nos encontramos al frente de la tarea educativa. El compartir experiencias y escuchar las vivencias de los compañeros resulta muchas veces difícil de conseguir. El trabajo individualizado es cada vez más común y los espacios e interés por compartir, cada vez más escasos.

El hecho de realizar investigación educativa representa una tarea importante para la mejora de la educación, la investigación con fines no sólo de conocimiento individual sino con el propósito de compartir.

Con esta misma idea de compartir experiencias que permitan avanzar en la calidad de la educación, se presenta el siguiente apartado.

La calidad educativa en la enseñanza de las matemáticas

El conocer los elementos que distintos autores atribuyen al concepto de calidad educativa, me he permitido hacer un análisis a través de registros de clase que he elaborado por medio de videograbaciones, con el propósito de encontrar elementos como la eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y equidad existente o careciente en las actividades de matemáticas que trabajo con un grupo de 4º de primaria.

El pensar en las actividades realizadas en mi práctica docente y la revisión teoría sobre los elementos de la calidad educativa, me han generado algunos cuestionamientos por ejemplo ¿estoy atendiendo a una enseñanza matemática de calidad?, ¿el no atender alguno de los elementos de la calidad educativa genera una educación de mala calidad?

Cuesta trabajo pensar que aun cuando se logren aprendizajes en los alumnos, si no se cumplieron en un tiempo determinado (atendiendo la eficacia) o no resultan lo suficientemente relevantes para los alumnos, se podría concluir que dicha educación no es de calidad.

He encontrado que, si hablamos de *eficacia*, entendida desde la postura de trabajar la asignatura en el tiempo destinado por el programa de estudios vigente, estaría hablado

de una “mala” calidad educativa, ya que el tiempo que como docente destino a la asignatura muchas veces es más del establecido por el programa.

Lo anterior ha generado cierta inquietud, ya que la razón de tomar tiempo de más para trabajar contenidos matemáticos ha sido con el propósito de atender dudas de los alumnos buscando alcanzar los aprendizajes esperados que se establecen en el programa y de esta forma atender el asunto de la *eficiencia* sin embargo no hay concordancia con ambos elementos (eficiencia-eficacia)

El asunto de la *equidad* resulta aún más inquietante, educación para todos según sus necesidades puede llegar a ser difícil de atender. Particularmente en el grupo que atiendo actualmente, se encuentra una alumna que requiere de una atención especial y personalizada al ser diagnosticada con discapacidad intelectual.

El hecho de atender sus necesidades buscando ser equitativos en relación a la enseñanza de contenidos matemáticos ha sido un reto que enfrente desde la carencia de tiempo para dedicarlo a ella, hasta la falta de preparación para responder a las necesidades que presenta.

Quizá no exista una respuesta precisa ante estos cuestionamientos, siendo la calidad educativa un asunto de perspectiva e interpretaciones distintas, no podría concluir con una valoración de la calidad sobre mi práctica en la enseñanza de las matemáticas. Si resulta difícil aun establecer un concepto que clarifique a qué se refiere la calidad en la educación, también es complicado hablar de buena o mala calidad educativa.

Sin embargo, puedo reconocer que la investigación es necesaria para comprender términos como este de, pero no sólo desde el ámbito del significado sino también de la aplicación y del cumplimiento de objetivos. Sin bien el término calidad no ha sido del todo bien definido para el ámbito de la educación como se mostró durante el desarrollo del texto, la realidad es que, al ser un tema de importancia mundial, la educación debe estar al nivel y con el propósito de aplicarlo en beneficio de los verdaderos intereses que persigue una buena educación: desde lo humano y en vistas de proporcionar beneficios no solo particulares sino la sociedad en general.

El haber hecho una revisión teórica de documentos que muestran diferentes perspectivas de la calidad educativa me ha permitido clarificar este concepto y la forma en que es visto desde el ámbito educativo, los diferentes autores hacen aportaciones valiosas y diversas en lo particular la perspectiva que maneja Seibold sobre lo que llama calidad integral me ha generado una empatía con sus ideas al incluir los valores como parte de la calidad educativa.

La eficiencia y la eficacia han sido los elementos que más se describen y a los que se le atribuye mayor importancia, si en mí estuviese el definir los principales elementos de una educación de calidad yo apostaría a la relevancia y a la equidad, considerando que se centran más en la individualidad de los sujetos y no en la atención del costo-beneficio que comúnmente se atribuyen a un contexto empresarial. La escuela no es un comercio y la educación no es un producto, por lo tanto, el alumno no es un cliente ni el docente debiera ser un servidor público.

#### Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2007). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En OEI. España.
- Alejo, S. (2016) Calidad Educativa, apuntes de clase. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México
- CEE. (1994). Investigaciones del CEE sobre calidad de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (Vol. XXIV, núms. 1 y 2). México
- Martínez Rosas, J. L. (2010). La calidad educativa. Un espacio de lucha por la hegemonía. *Revista de Educación y Cultura*. México
- Muñoz Izquierdo, F (1999) Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas. México
- Santos Guerra, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*
- Schmelkes, S. (1996) Calidad de la educación y gestión escolar. Ponencia presentada en el primer seminario México-España sobre Procesos de Reforma Educativa, San Juan del Rio Querétaro, México.

Seibold. J. R. La calidad integral en la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Revista Iberoamericana de educación.

SEP (2011a). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP.

SEP (2011b). Plan de estudios 2011. Cuarto grado. México: SEP.

## LA POLÍTICA INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL CURRÍCULO Y SU IMPACTO EN LOS MODELOS EDUCATIVOS

Carlos Enrique George Reyes

La influencia de los organismos internacionales.

La política educativa tiene como objetivo esencial marcar las directrices para organizar la educación del Estado en el marco de su constitución y de las leyes que emanen de ella, de acuerdo con Mark, Greene y Snow (2006:4) se definen las políticas “como el conjunto de directrices sobre asignación de recursos en determinados niveles de la educación y los focos u orientaciones prioritarias que las caracterizan”, por tanto, la política educativa tiene como objetivo incidir en la sociedad y actuar sobre las necesidades (reales o fundadas) para provocar un cambio de esa realidad, ¿pero qué sucede cuando el Estado es rebasado por los intereses de organismos internaciones en la definición de una política educativa?

La influencia de los organismos internacionales ha venido dándose desde hace ya varias décadas como consecuencia natural del surgimiento de un sistema educativo global en donde la masificación de la educación forma parte de las agendas internacionales lo que ha producido la aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada ampliamente estandarizado como esbozo para orientar las políticas educativas a nivel mundial (Schriewer, 1996).

En opinión de Castells (2001) la globalización y el fortalecimiento de los medios de comunicación electrónicos equivalen a la desnacionalización de los estados, socavando su soberanía y siendo superado por el capitalismo global y las identidades autónomas supranacionales que tejen sus propios intereses, de esta forma los gobiernos nacionales debilitan su capacidad de formulación de políticas públicas, especialmente en relación con las orientaciones de organizaciones con el BID, la UNESCO, la OCDE, entre otras que tienen injerencia en los asuntos internos de los países y que quebrantan la misma soberanía que los países no pueden proteger debido a que deben seguir los lineamientos de los organismos a los que pertenecen.

Como resultado de esta dinámica entre los Estados y los organismos internacionales, las políticas dirigidas a los retos que representa la integración de las TIC en el currículum son crecientes en número pero se dan por medio de intereses basados en el mercado (laboral, social, económico) en donde además suelen estar dirigidas por actores no estatales (Ocampo, 2015).

Estos intereses particulares no necesariamente están desligados de los intereses comunes como mejorar la calidad de la educación, fortalecer la formación docente o usar herramientas actuales como las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir no hay diferencias marginales de opinión respecto a lo que el interés general busca. Los desafíos que plantean estos intereses no pueden ser resueltos unilateralmente por lo que se requiere de acciones internacionales que permitan hacer una corrección a escala nacional por parte de muchos Estados que se traduce en reformas educativas, laborales, de infraestructura tecnológica, etc.

Aun cuando las políticas públicas desarrolladas en el contexto de la integración de las TIC en el currículum asumen una serie de efectos beneficiosos para el crecimiento económico, el desarrollo social y la igualdad de oportunidades educativas no se debe perder de vista que cada país y cada institución educativa tiene sus propias brechas de capacidad, es decir, la diferencia entre lo que debe ser de acuerdo a sus normativas y entre lo que es capaz de hacer en realidad para llevar a cabo una integración que iguale la retórica de beneficio y bienestar educativo.

Lo anterior nos lleva a entender que la integración de las TIC en el currículum desde el enfoque político es un tema vivo y en constante redefinición, ya sea por la urgente necesidad de los Estados por alcanzar los indicadores internacionales de desarrollo económico y social formulados por organismos internacionales o bien por la presión de las generaciones actuales por integrar las prácticas y culturas tecnológicas a la vida cotidiana del ser humano en donde se afirma que la utilización de las TIC representa una oportunidad para generar beneficios no solamente en el sector económico, sino también trasladarse a la mejora de los servicios de educación (Rovira & Stumpo, 2013).

Como consecuencia, estamos presenciando un desplazamiento progresivo de la autonomía del Estado sobre la autoridad de la educación hacia el plano global, en donde organismos internacionales no solo orientan las políticas públicas, sino que también invitan a empresas, fundaciones y laboratorios tecnológicos a participar de ellas logrando incidir en acuerdos mundiales de gobernanza en la adquisición de la educación (UNESCO, 2015).

Ante esta situación, la integración de las TIC están formando parte del proyecto democrático de una nación (Tedesco, 2010), ya que si el ciudadano no tiene conocimiento de ellas, le garantiza la exclusión social y aun sabiendo que no todo se puede enseñar con la TIC, es importante que todos conozcan sus alcances, debe también quedar claro que incorporar las TIC al currículum no significa que de forma automática se produzcan cambios pedagógicos en la enseñanza, ni que los maestros que cuenten con un dispositivo electrónico o una conexión a internet haga que su catedra logre una mejor la calidad.

Comparación de políticas públicas respecto a la integración de las TIC en la educación en América Latina.

Desde la perspectiva de Tamayo Sáez (1997), las políticas públicas constituyen un proceso que involucra al conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno, para abordar la resolución de problemas que atañen a los ciudadanos en un contexto determinado. Respecto al diseño de políticas destinadas a promover a las TIC en la educación se han consolidado diversas acciones que tienen como objetivo fundamental reducir la brecha digital que caracteriza a América Latina.

En el campo de la educación, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina y el Caribe (SITEAL) ha recopilado políticas en el ámbito de gobierno y gestión en donde se analizan las acciones que llevan adelante los gobiernos en materia de TIC en la incumbencia de la educación y en donde se tenga como población destinataria a los sistemas educativos nacionales.

Con el fin de ilustrar la influencia de los organismos internacionales, se muestran tres políticas nacionales en donde se busca integrar las TIC al currículum:

Tabla 1 Comparación de políticas TIC en educación en América Latina

País	Política Nacional	Problema TIC que dio origen a la política	Objetivo de la política en relación a las TIC.	Estrategia general de implementación	Políticas articuladas al vínculo TIC-Educación
Colombia	Computadores para educar	Debido a la creciente proliferación de las tecnologías de información y comunicaciones en la sociedad, resulta de gran importancia que los colegios y escuelas públicas de todo el país cuenten con la infraestructura adecuada para impartir conocimientos en sistemas a los alumnos, así como para el apoyo a la labor pedagógica utilizando estas tecnologías.	Se espera utilizar los computadores como herramienta de enseñanza en colegios y escuelas públicas, por lo que la utilización de esquemas pedagógicos orientados a utilizar este tipo de tecnologías será un aspecto clave. De otra parte se quiere aprovechar la coyuntura actual, en la que gran cantidad de computadores están siendo dados de baja por diversas entidades por efectos del cambio de milenio o por simple obsolescencia, para buscar su donación masiva al programa.	Se desarrolla a través de la compra de equipos nuevos y el reacondicionamiento de equipos en desuso que son donados por el sector público, privado y por las personas naturales. Para lograr impactar de manera significativa con tecnología en la educación, su estrategia contempla la formación a maestros para que apropien las TIC en el aula de clase.	Plan de Formación en el uso de las TIC. Portal Educativo Colombia Aprende. Tabletas para educar. Aprovechamiento de las TIC para mejorar la calidad educativa. Contenidos para aprender. Programa de Formación de Educadores CREA-TIC. Todos a aprender 2.0 Plan Vive Digital Colombia. Hogares Digitales. Programa de Capacitación con TIC:
México	Estrategia Digital Nacional	La necesidad de aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) como elemento catalizador del desarrollo del país.	Integrar las TIC al proceso educativo, tanto en la gestión educativa como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en los de formación de los docentes y de difusión y preservación de la cultura y el arte, para permitir a la po-	Conectividad: Desarrollo de redes y la ampliación del despliegue de una mejor infraestructura en el territorio nacional, la ampliación de la capacidad de las redes existentes, y el desarrollo de competencia en el sector de TIC para estimular la reducción de precios. Inclusión y habilidades digitales: Se refiere al desarrollo equitativo de habilidades para operar tecnologías y	Habilidades Digitales para Todos. Mi Compu.MX Programa de Inclusión Digital. Tu Maestro en Línea. México conectado. Centro de Cultura Digital.



			blación insertarse con éxito en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.	servicios digitales, contemplando la cobertura social y el desarrollo de habilidades con equidad de género.	
Uruguay	Agenda Digital Uruguay	Resulta crítico establecer un marco habilitante para el buen uso de las TIC y favorecer su apropiación social en el contexto de la Sociedad de la Información y del Conocimiento y de la realidad uruguaya.	Lograr la integración de las TIC mediante: Internet para todos, TIC para la Educación, Educación en TIC Habilidades para una ciudadanía digital.	Conectividad para la inclusión. El acceso a las TIC es una condición necesaria para la integración social y reducción de las brechas digitales. La utilización de las TIC en los ámbitos educativos ha iniciado una verdadera revolución social en el Uruguay, que sentó las bases para el establecimiento de un nuevo tipo de ciudadanía: la digital.	Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) Plan Nacional de Alfabetización Digital. Uruguay Educa.

Fuente: Elaboración propia a partir del “Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina” (SITEAL, 2016).

Lo anterior nos indica que la educación y su vínculo con las TIC es la columna vertebral del proyecto histórico de las naciones, sobre todo en los últimos años en los que la educación es indicador de desarrollo de económico y social, en donde el logro de estos indicadores están siendo impulsados por agencias internacionales tales como el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos o la UNESCO por medio de recomendaciones a áreas prioritarias de atención como la formación de docentes, las políticas educativas, los contenidos curriculares y por supuesto la integración de las TIC al proceso educativo.

Sin embargo en ocasiones, estas políticas que pretenden proporcionar potenciales beneficios tales como el logro en la calidad de la educación, se quedan como políticas operativas, ya que tienen como fin primordial la adquisición de equipo tecnológico y en algunos casos la formación del docente para el uso de dicho equipamiento, sin que exista un propósito educativo orientado a la integración de las TIC al currículum escolar. Al respecto Flores-Crespo (2008) comenta que el grado de importancia que el gobierno y la sociedad han asignado a través de la historia a la educación pierde sentido en la medida que se

conocen las graves y paradójicas consecuencias de la política educativa en nuestro país y por lo tanto, la brecha entre lo que el sistema educativo, en general y la escuela en particular pueden ofrecer se sigue ensanchando.

El Modelo Educativo y Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y su vinculación con la integración de las TIC en el currículum.

Un modelo educativo es una construcción teórica del deber ser de una institución educativa así como una representación idealizada de los procesos educativos que emanan de ella, al respecto Almaguer y Elizondo (1998) establecen que un modelo educativo es un marco de referencia para comprender los problemas institucionales, tomando en cuenta aspectos específicos como los conductuales, cognoscitivos, psicosociales y afectivos.

En relación con el currículum, un modelo educativo es una construcción teórica del mismo, en donde se describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él (Díaz Barriga y Lugo, 2003), es decir, es un medio orientador del ser, del deber ser y del cómo hacer de todos los procesos internos y externos de las instituciones educativas, en donde se le otorga especial importancia a la filosofía y la cultura académica como instrumentos para lograr atender las necesidades sociales, acercar a la institución a los éxitos planteados, así como un instrumento normativo para lograr afrontar los retos que plantea la educación actual.

En la educación actual encontramos grandes necesidades de transformación, la construcción de un modelo educativo debe orientarse en una innovación profunda y no en la prioridad de masificar la distribución del conocimiento, la sociedad actual se debe considerar que “existe un cambio sustancial en las bases epistemológicas en las que se asienta el tipo de conocimiento a transmitir, en las características de quienes aprenden, en la manera como se organiza el aprendizaje, en el oficio de la enseñanza y en los productos que requiere, entre otros” (Aguerrondo & Vaillant, 2015:41).

Por ello, es indispensable que la construcción de un modelo educativo que aborde los enfoques o propuestas pedagógicas contextualizadas a los procesos económicos y culturales actuales sin mantener la idea de que un modelo educativo es estático, sino al contrario, este debe ser dinámico y permanentemente revisado para ser receptivo a los

cambios y necesidades cambiantes de la sociedad ya que su esencia parte de la representación de la realidad posible y realizable en donde intervienen los docentes, los directivos, los pares y la sociedad mediante actividades conjuntas y articuladas (Tobón, González, Nambo, & Vázquez, 2015).

El modelo educativo, además de ser una normativa imprescindible para salvaguardar y fortalecer los valores universales, es la representación de la realidad deseada por la institución, donde confluyen sus orígenes, la cultura y la forma de realizar los procesos para llevar a cabo la educación, en la visión de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, un modelo educativo es “algo con que compararse, un paradigma por alcanzar y una guía práctica para orientar el comportamiento de quienes participan en los hechos educativos y administrativos de la institución” (UAEH, 2015:14), en donde como consecuencia se convierte en la referencia necesaria para la planeación estratégica, táctica y operativa de la misma universidad.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo considera a su modelo educativo como un estado de referencia permanente sobre el cual se articulan los procesos sustantivos y adjetivos de la institución, los refiere como un constructo dinámico que comprende seis dimensiones: filosófica, pedagógica, sociológica, jurídica, política y operativa, desde las cuales queda enmarcado el trabajo que ha de llevarse a cabo para alcanzar los fines planteados a corto, mediano y largo plazo para la institución, menciona que para cumplir lo anterior se requieren establecer políticas, normas y estrategias al interior de la institución y establece con claridad la necesidad de integrar las TIC en la educación.

La construcción del modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no estuvo exento de la influencia de los postulados internacionales y nacionales respecto a la intención, las tendencias y el deber ser de la educación universitaria desde donde se obtuvieron orientaciones de forma particular de cinco documentos fundamentales en donde la integración de las tecnologías en la educación es un factor común, en la siguiente tabla se muestra una breve descripción de los documentos internacionales que fundamentan el Modelo Educativo:

Tabla 1 Fuentes documentales del Modelo Educativo de la UAEH

Documento	Orientación general	Planteamiento desde las TIC
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, de la cual se tomó lo siguiente:	Dejar sentados los principios fundamentales que debían regir las reformas en profundidad de los sistemas de educación superior en todo el mundo para contribuir con la transformación de la educación superior en sus aspectos materiales y virtuales.	Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Gestión académica con el uso de las TIC.
Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México, Educación Superior	Orientar las reformas educativas en el marco de la flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros.	Apoyar la innovación curricular y el uso de nuevos medios de enseñanza abierta y a distancia.
Propuestas de Carácter General para el Mejoramiento del Sistema de Educación Superior	Aplicar la acción en aspectos esenciales del proceso de transformación del sistema educativo de educación superior mediante la formulación de políticas específicas para el desarrollo de las instituciones.	Fomentar y dar atención privilegiada a programas de innovación académica en educación superior, que incorporen nuevas tecnologías y formas de organización curricular, centradas en el aprendizaje de metodologías y en el desarrollo de nuevas actitudes frente al conocimiento por parte del alumno.
Plan Nacional de Educación 2001-2006	Ofreció una visión general del desarrollo educativo del siglo XXI en donde se orienta una visión del quehacer la universidad y su perspectiva hacia el año 2025	Identifica un enfoque educativo en donde las concepciones pedagógicas serán innovadoras, no sólo por integrar nuevas tecnologías de información y comunicación sino porque éstas serán utilizadas con enfoques pedagógicos que integren los aportes de las ciencias cognitivas y de la investigación educativa.
Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación	Referencia internacional para que la universidad oriente sus procesos interpretándolos y adaptándolos a la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio.	Se considera como oportunidad a la tendencia decreciente en los costos de los equipos y los servicios computacionales, la simpatía con que la sociedad mira este tipo de proyectos. Además se propone que las iniciativas de capacitación de docentes, dotación de equipos, instalación de sitios en Internet y de redes de escuelas, son signos esperanzadores para el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación en la educación.

Fuente: Modelo Educativo de la UAEH (2010)

Retomando las dimensiones del modelo educativo de la UAEH y su vinculación con las TIC, se hace necesario realizar un análisis acerca de sus planteamientos y elementos que se explicitan para justificar la integración de las TIC en el currículum.

Ilustración 1 Dimensiones del Modelo Educativo de la UAEH y su relación con las TIC

Dimensión del Modelo Educativo de la UAEH	Planteamiento de la Dimensión	Elementos que sustentan la integración de las TIC en el currículum
Dimensión Filosófica	Se menciona que tipo de hombre es el que se busca formar, el concepto de educación así como sus fines y los valores institucionales de la universidad.	En el deber de proponer y proyectar a través de la educación virtual el Modelo Educativo. En la responsabilidad del personal docente de utilizar instrumentos complementarios de la formación educativa, tales como el idioma extranjero y la computación, para ampliar las capacidades de realización propia y de sus alumnos.
Dimensión pedagógica	Se articulan las concepciones pedagógicas sustentadas en las teorías con enfoque constructivista y una enseñanza por competencias con cuestiones de orden técnico sobre la forma en la que la universidad integra y rige el currículum en los diversos niveles y modalidades educativas.	En la conceptualización de la educación para la vida activa donde se vinculan las capacidades emprendedoras y creativas de los alumnos con la inversión en los avances de la ciencia y la creación de tecnología en condiciones apropiadas para la consolidación del estudiante como profesional en los planos local, estatal, nacional e internacional. En la naturaleza de la educación virtual que constituye una forma de organización y coordinación para prestar los servicios que realiza la Universidad, utilizando como instrumento de trabajo una plataforma tecnológica y normativa conformada por recursos informáticos y de transmisión electrónica diversificada. En visualizar al estudiante como un ser individual e integrante de grupos sociales, consciente de su obra y de la naturaleza de acuerdo con las necesidades presentes y futuras del contexto social.
Dimensión sociológica	Parte de la premisa que la universidad al ser producto de la sociedad, es un bien público, un patrimonio social; y por tanto su expresión corpórea o material como intangible o espiritual, es producto de los hombres y está al servicio de ellos.	En el enfoque del desarrollo social y la educación en donde la formación de innovadores que sustenten los cambios sociales necesarios de cualquier naturaleza, para que una sociedad perdure en las circunstancias contemporáneas.
Dimensión jurídica	Delimita la estructura jurídica de la universidad y en ella se muestran los cuerpos de normas que derivan de dos principios rectores de la universidad: la justicia y la verdad, además de la cultura del respeto a la ley.	No existe una referencia explícita en cuanto a la integración de las TIC en el currículum.

Dimensión política.	Responde al diseño y la instrumentación de las políticas específicas de la universidad que permitan establecer congruencia entre las dimensiones Filosófica, Pedagógica y Jurídica.	No existe una referencia explícita en cuanto a la integración de las TIC en el currículum.
Dimensión operativa	Orienta el trabajo de todos los sectores de la comunidad institucional para que con sentido cooperativo y un alto compromiso social y solidario, se asuma a la responsabilidad de instrumentar el Modelo educativo.	En el equipamiento de apoyo académico para centros de cómputo, laboratorios, auto acceso y telecomunicaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuevas, *et al* (2010)

A partir del modelo educativo, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo elaboró el Modelo Curricular Integral con el fin de establecer los aspectos metodológicos necesarios para diseñar o en su caso rediseñar los programas educativos, constituyéndose en una herramienta de orientación pedagógico-operativa. El modelo curricular también incluye como parte de sus componentes esenciales el uso de las TIC como medio habilitador para lograr que los egresados se inscriban y desenvuelvan eficientemente dentro de la sociedad del conocimiento.

El modelo curricular se articula sobre tres posiciones sobre aspectos ineludibles de la realidad educativa: la sociedad y la cultura (dimensión sociocultural), la enseñanza y aprendizaje y el conocimiento (dimensión psicopedagógica), la especialización y el trabajo (dimensión epistemológica-profesional) en donde también de forma explícita se hace hincapié en la importancia de la integración de las TIC en el currículum, la siguiente tabla da cuenta de ello:

Ilustración 2 Dimensiones del Modelo Curricular de la UAEH y su relación con las TIC

Dimensión del Modelo Curricular de la UAEH	Apartado que contempla la integración de las TIC.	Elementos que sustentan la integración de las TIC en el currículum
Dimensión sociocultural	Ejes transversales: Son asumidos como conocimientos generales de carácter universal, transferibles a situaciones nuevas, con el fin de que los actores del proceso educativo sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en situaciones de conflicto, en las que se tomen posturas y decisiones responsables.	Desde el eje de Educación para la vida activa que implica invertir en los avances de la ciencia y la creación de tecnología en condiciones apropiadas para la consolidación del estudiante como profesional en los planos local, estatal, nacional e internacional.

	Principios del modelo curricular: Se basa en las grandes nociones de la teoría curricular para instrumentar los principios del modelo educativo.	Flexibilidad curricular desde el ámbito pedagógico en donde se contempla la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Características psicopedagógicas del aprendizaje que enfatiza el uso de nuevas tecnologías.
Dimensión psicopedagógica	Competencias genéricas: son visualizadas como uno de los elementos claves para la planeación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje	Desde la competencia del alumno en el uso de la tecnología para aplicarla como herramientas de apoyo para la solución de problemas en el campo profesional y social para desarrollar el aprendizaje, la formación disciplinar y la investigación.
	Papel de los actores de la educación: Se consideran como actores a los estudiantes (agente que aprende) y los académicos (agente cultural activo y dinamizador que enseña, es el mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación en los alumnos)	Desde la conceptualización del estudiante como un actor que hace uso de novedosas herramientas tecnológicas para la solución de problemas instrumentales de la práctica. Desde el perfil académico del docente que contempla el manejo de herramientas informáticas, plataformas tecnológicas e Internet. Desde las competencias en donde se requiere que el docente promueva la interrelación y el uso de los recursos de información y de la tecnología.
Dimensión epistemológica-profesional	Escenarios de aprendizaje: Son micro mundos de aula contextualizados que ayudan al desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores en los estudiantes	Desde el enfoque del escenario virtual que es donde el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación, mediante el uso de las TIC para la interactividad a través de la aplicación de entornos audiovisuales, videoconferencias, multimedia, códigos, audiovisuales, simulación de fenómenos mediante técnicas digitales, animaciones en tercera dimensión, navegación hipertextual e hipermedia, cursos en línea (e-learning), entre otros.
	Materiales curriculares y recursos didácticos: se entiende al conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en las aulas, los materiales curriculares	Desde la conceptualización de los Materiales didácticos como una determinada representación o imagen de la sociedad, del conocimiento y de la cultura que puede ser construida a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuevas, *et al* (2010)

## Conclusiones

Es difícil delimitar cual es el papel del estado en la definición de las políticas públicas ya que al parecer se está convirtiendo en un relator que le otorga condición jurídica o formal a las orientaciones expresadas desde los organismos internacionales, siendo precisamente la incorporación de las TIC al currículum el catalizador más importante en el nuevo papel del estado, bajo la utopía de que las TIC son el medio transformador para abrir vías para la movilización, colaboración e innovación o bien como elemento indispensable para fomentar una ciudadanía globalizada.

Las TIC deben entrar a la institución educativa respaldadas por políticas públicas y debería asignárseles un lugar prioritario en una “agenda pedagógica”, de lo contrario, los anteriores cuestionamientos persistirán (Bacher, 2009) por lo que el primer paso es cuales son las recomendaciones de los organismos internacionales convertidas en política pública, su análisis y discusión podría llevarnos a interpretar mejor lo que ocurre con las estrategias gubernamentales explícitas e implícitas para cumplir con las finalidades que el Estado se está fijando.

En cuanto a la influencia de los organismos internacionales en los modelos educativos, desde el campo de la integración de las TIC se mira una genuina intención de enfatizar las posibilidades y ventajas de estas sobre la educación para lograr mejores y más dinámicos aprendizajes, sin embargo debemos recordar que las TIC no deben verse solamente como dispositivos y accesos a internet, sino como una oportunidad de cambiar la pedagogía del currículum y de las prácticas docentes.

#### Referencias

- Aguerrondo, I., y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF
- Almaguer, T. y Elizondo, A. (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. México: Trillas.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2001) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II México: Siglo XXI editores.



- Cuevas, T., *et al* (2010). Modelo curricular. Reto de las políticas de innovación educativa para la gestión de la reforma universitario. México; Praxis.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En Díaz Barriga, A. (Coord.). La investigación curricular en México. La década de los noventa. Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 5, cap. 2, 63-123. México: consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flores-Crespo, P. (2008). Análisis de política pública en educación. México: Universidad Iberoamericana A.C.
- Mark, M. Greene, J. & Snow, I. (2006) Introduction: The Evaluation of policies, programs and practices, en Mark, M. Greene, J. & Snow, I. (eds) (2006), The sage handbook of evaluation. Londres: Sage.
- Ocampo, A. (2015). Gobernanza global y desarrollo: Nuevos desafíos y prioridades de la cooperación internacional. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rovira, S. & Stumpo, G. (2015). Entre mitos y realidades: TIC, políticas públicas y desarrollo productivo en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, en Pereyra, M, *et al* (comp) (1997), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2016) SITEAL. Políticas Públicas para la Integración de las TIC. Recuperado de: <http://tic.siteal.org/politicas>
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas, en Bañón, R. y E. Carrillo (comps.) (1997), La nueva administración pública. Madrid: Alianza Universidad.
- Tedesco, J. (2010). Las TIC en la Agenda de la Política Educativa. En C. Magádan, & V. Kelly, Las TIC: del aula a la agenda política (págs. 25-30). Buenos Aires: UNESCO.

Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S., y Vazquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.

UAEH (2015). Modelo Educativo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. División de Docencia. Recuperado de [http://www.uaeh.edu.mx/modelo\\_educativo/](http://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/)

UNESCO (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## **SISTEMATIZACIÓN DE LA TUTORÍA EN UN POSGRADO DE EDUCACIÓN PROFESIONALIZANTE**

Carla Beatriz Capetillo Medrano, Marcelina Rodríguez Robles y Efraín Soto Bañuelos

Universidad Autónoma de Zacatecas

Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

El contexto actual por el que atraviesan los programas de posgrado en educación en México (especialidades, maestrías y doctorados) se insertan en un nuevo orden geoeconómico, político, cultural y social, caracterizado por el neoliberalismo, la globalización, el desarrollo científico y tecnológico, conflictos y violencia, entre otros (Pérez, 2013). Además, los procesos educativos que se viven en los posgrados no escapan a lo que De Alba (2004) y otros autores denominaron Crisis Estructural Generalizada (CEG), misma que se manifiesta directa o indirectamente en los procesos formativos de los estudiantes de posgrado y que se caracteriza principalmente por una población en extrema pobreza, desigualdades sociales conflictos interétnicos, religiosos y de género, violencia en diversas regiones, destrucción del medio ambiente, el uso excesivo de armas, desequilibrios, uso inadecuado y no ético de las tecnologías, etc.

Aunado a lo anterior, el posgrado atraviesa por una serie de demandas y exigencias gubernamentales, políticas y sociales; las presiones por elevar los índices de calidad, atendiendo a evaluaciones internas y externas, para entrar al mundo de la competitividad,

la eficiencia y eficacia; la adaptación del posgrado a las demandas y tendencias del mercado laboral; a la movilidad de estudiantes y personal académico en contextos interinstitucionales y en los planos nacional e internacional; a la exigencia de formar integralmente, acorde a la realidad social en que vivimos, la falta de empleo, entre otros aspectos.

En este escenario, la UAZ visualiza la importancia de ofrecer respuestas pertinentes a las demandas de la sociedad del conocimiento, desde la diversificación de la función docente y la atención integral, preventiva y sistemática a las trayectorias escolares en las etapas inicial, de permanencia y terminal, con el firme propósito de formar cuadros profesionales que requiere la transformación productiva con equidad, en el marco de una construcción compartida de nuevas realidades sociales... (UAZ, 2012, ¶14).

En la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) el Programa Institucional de Tutorías se implementó en el 2004, aproximadamente, sin embargo, pese a los avances del mismo, dicho programa tuvo más auge en las licenciaturas, no así en los posgrados. Para el docente de posgrado de acuerdo a la diversificación de sus funciones, la tutoría se dejaba en un segundo término, restándole importancia a dicho proceso, ya que se pensaba que los estudiantes de posgrado, por tratarse de personas adultas (profesores de los distintos niveles educativos) que asisten al posgrado, y teniendo en cuenta que en este nivel educativo ya se trae una serie de experiencias por el número de años que se dedicaron al estudio, esta actividad estaría de más, sin embargo, la experiencia nos dice que en este nivel, la tutoría es igualmente importante dado que ingresan a formarse en un nuevo campo como lo es el de la investigación o la intervención en educación (Capetillo y Magallanes, 2015).

Además, en algunos posgrados de la UAZ, el tutor cumple la función de Director o asesor de tesis. Atendiendo solamente cuestiones académicas y descuidando otras áreas o funciones del tutor. Algunos docentes de posgrado de la UAZ están más preo-

cupados en alcanzar los estándares para pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), al PRODEP o a estímulos (que les reditúa en lo económico) sin atender de manera integral a los estudiantes.

Ante tal resistencia a realizar las tutorías, principalmente en el posgrado, se diseñó siguiendo el Manual de Procedimientos de la UAZ (UAZ, 2014), un Plan de Acción Tutorial que permitiera primeramente realizar un diagnóstico para detectar las problemáticas que se presentaban en el posgrado y posteriormente en base a lo anterior desarrollar este Plan. A partir de este momento se comienza a dar una serie de transformaciones y un cambio en la cultura de la tutoría en el posgrado, que como en efecto dominó, se extendió a otras maestrías y doctorados de esta institución educativa.

La Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, fue el primer programa de posgrado en la UAZ que realizó en su totalidad el Programa Institucional de Tutorías, desde el diagnóstico necesario para diseñar el Plan de Acción tutorial, así como los sistemas de evaluación. Fue el primer programa de posgrado en la UAZ en utilizar la plataforma institucional de tutorías y el primero en realizar la tutoría en línea.

Objetivos de la experiencia o proyecto

Objetivo general

Brindar el servicio de tutorías a los estudiantes de posgrado del Programa en Humanidades y Procesos Educativos, coadyuvando a su formación integral con el fin de incidir en las tasas de deserción, elevar los índices de titulación y eficiencia terminal.

Objetivos específicos

- Ofrecer atención personalizada a las problemáticas de los estudiantes basados en el programa institucional de tutorías con el fin de disminuir los índices de deserción en el posgrado de MHPE.
- Acompañar al estudiante en su formación integral y en su trayectoria por el posgrado a través del programa institucional de tutorías, contribuyendo a un desarrollo humano exitoso.

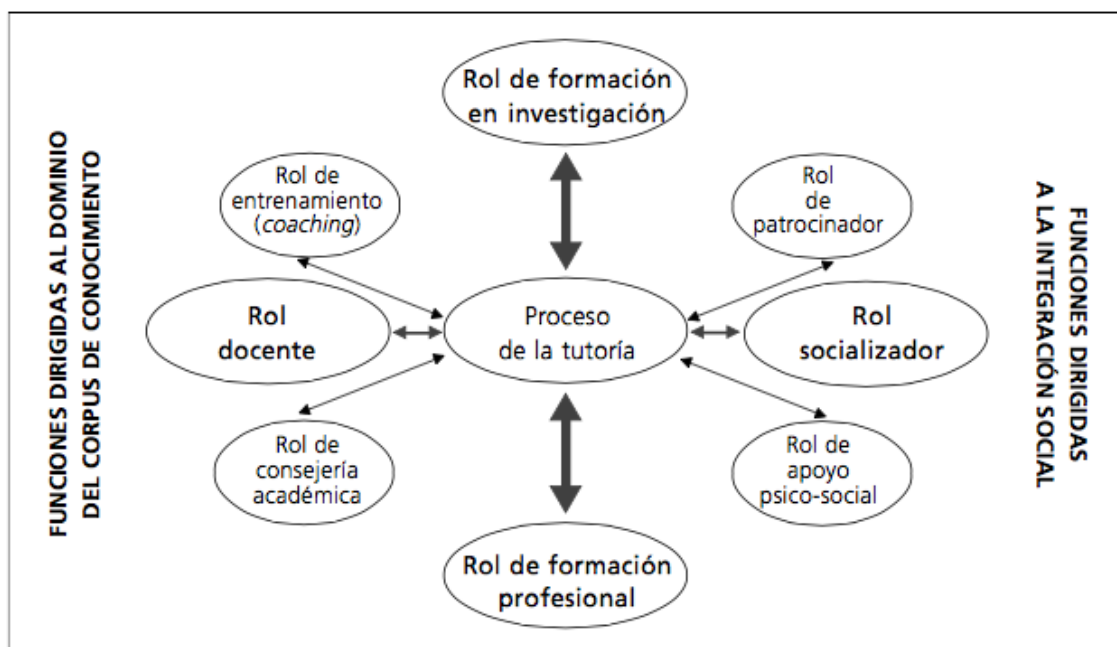
- Coordinar, impulsar y promocionar la formación de docentes para la habilitación en la tutoría.
- Realizar estudios sobre la evaluación de la tutoría en el posgrado (Capetillo *et al*, 2015).

#### Marco conceptual o de referencia

En esta experiencia se fijó como tarea la búsqueda de un modelo que permitiera sustentar el proceso de tutorías en el posgrado. Después de una revisión exhaustiva de bibliografía al respecto, se consideró que el modelo que más se adaptaba a nuestras necesidades y que era lo que se venía realizando es el *Modelo Integrador de la Tutoría* planteado por De la Cruz, García y Abreu (2006), basado en la Teoría de roles de Deutsch y Krauss (2001).

Este modelo se construyó a partir de una investigación en la que se utilizó el análisis funcional de tarea planteado por Fletcher (1997) para identificar las funciones de la tutoría en educación superior. Pero, ¿en qué consiste el modelo?. El modelo identifica ocho funciones básicas respecto a la tutoría o en otras palabras, identifica ocho roles: formación de investigadores y profesional, docencia, entrenamiento, consejería académica, socialización, patrocinio y apoyo psicosocial. Véase la siguiente figura.

Figura1. Modelo Integrador de la Tutoría



Fuente: Modelo creado por De la Cruz, García y Abreu (2006, p.1368).

Este modelo “promueve prácticas tutorales más conscientes y reflexivas, favorece la formación de tutores y la evaluación de su calidad” (De la Cruz, García y Abreu, 2006, p. 1363). Pero sobretodo, y es la parte más importante para nuestra Maestría, es que en el posgrado, la tutoría debe centrarse principalmente en un eje vertebral que es la formación en investigación y la formación profesional. Dependiendo del tipo de posgrado que sea, será el énfasis que se le dará. En este caso como posgrado profesionalizante, se dará más énfasis a la tutoría en lo que se refiere a la formación profesional o profesionalización del docente, sin descuidar los otros roles que pueda tener el tutor.

### Metodología y diseño

Para el diseño del plan de acción tutorial, se realizó un diagnóstico tanto cuantitativo (que abarcó estadísticas y datos como los índices de deserción, eficiencia terminal y titulación con los que contaba la maestría, el número de docentes formados como tutores, la cantidad de tutores de tiempo completo, medio tiempo con los que se contaba, la can-

tividad de espacios físicos para realizar las tutorías, la cantidad de alumnos que necesitaron el servicio de Tutoría), de manera cualitativa se realizaron entrevistas con cada uno de los tutores para que señalaran, desde su perspectiva, las problemáticas que se presentaron en el proceso de tutorías, así como también se rescataron algunos puntos de vista de los estudiantes respecto al Programa de tutorías del posgrado.

Una vez realizado el diagnóstico se socializó con el colectivo de Docentes- tutores y coordinadora del programa. Para posteriormente, en colectivo, plantear acciones y estrategias que ayudaran a mejorar el proceso. Se realizó en este diagnóstico una especie de FODA, reconociendo las Fortalezas, Debilidades y Amenazas. Una evaluación antes, durante y después del proceso de tutoría durante cada semestre. Esta evaluación incluía desde el origen del Plan de Acción Tutorial (PAT), la planificación, la ejecución, los resultados entre otros aspectos.

En un segundo momento se comenzó a trabajar con cada una de las tareas y actividades planteadas en el plan de acción tutorial. El 95% de la planta docente se formó como tutor en posgrado, cursando un Diplomado en competencias tutoriales, habilitándolos y acreditándose como tutores.

La Coordinación de Docencia de la UAZ realizó reuniones a principios de cada mes, para dar seguimiento y hacer una evaluación del Programa de Tutorías. A dicha reunión asistieron los coordinadores de tutorías de cada programa académico de la UAZ. Su función fue indispensable para formar, retroalimentar, motivar y coordinar todas las actividades relacionadas con la Tutoría. Además se realizaron varios cursos-talleres sobre tutoría, tanto para docentes como estudiantes. Éstos abordaban cuestiones sobre la plataforma, modelos y conceptos de la tutoría, problemáticas, formas de evaluar y dar seguimiento al proceso, etc.

### Participantes

En esta experiencia participaron la responsable de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, la coordinadora de Tutorías del programa, el total de docentes y el 95 % de los estudiantes de dicho posgrado. Así como la Coordinación de Docencia de

la UAZ (Coordinadora de Docencia y la Coordinadora de Tutorías de la UAZ) que estuvieron al pendiente y coordinando todas las fases del Proceso. De vital importancia fueron el equipo técnico que atendió todas las dudas del uso de plataforma y el CASE (Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles) de la UAZ.

#### Escenarios

Esta experiencia se llevó a cabo en las instalaciones de la Unidad Académica de Docencia Superior, en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, ubicada en la Torre de posgrados del Campus II de Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Las tutorías se llevaron a cabo en los cubículos y aulas de la maestría. La tutoría presencial y en línea se realizó y registro en la plataforma institucional de tutorías.

#### Recolección de la información

La recolección de la información para el diagnóstico, previo a la elaboración del plan de acción tutorial, se le solicitó al Departamento de control escolar, así como a la responsable del programa datos cuantitativos (índices de deserción del programa, índice de eficiencia terminal e índice de titulación, número de docentes, carga laboral de los mismos, número total de estudiantes, etc.). Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los tutores y tutorados para conocer aspectos o problemáticas del proceso de acción tutorial.

Se contó con un instrumento de evaluación final de la acción tutorial, mismo que se realizó a través de la plataforma de tutorías. Es decir, cada estudiante evaluó el proceso y dio su punto de vista. Además, la coordinadora de tutorías del programa aplicó un instrumento a cada uno de los tutores para que evaluaran el proceso de acción tutorial, sistematizando los resultados y socializándolos con el colectivo de docentes.

El CASE (Centro de Aprendizaje y Servicios Estudiantiles) de la UAZ le realizó a cada uno de los estudiantes de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos un perfil integral del Joven Universitario, el cual consiste en la aplicación de varios test como el de hábitos de estudio, personalidad, entre otros. Esta información fue muy útil para el tutor y los tutorados. De ahí se trazaron algunas actividades y tareas, se atendieron



estudiantes con problemas de ansiedad, estrés, falta de hábitos de estudio, administración del tiempo en los estudiantes.

Descripción de la experiencia (conceptualización del proceso) o del producto.

Al inicio de este proceso existía una confusión en la parte teórica o conceptual. Docentes confundían la asesoría con la tutoría, otros le restaban importancia a su función como tutores. Otros, tenían la idea que las tutorías sólo eran propias en el nivel licenciatura y no en el posgrado. De tal manera, que la tutoría funcionaba de manera aislada, individual, confusa, con la participación de una minoría de docentes.

Conforme fue sistematizándose el proceso, siguiendo el Manual de Procedimientos (2014) elaborado por la Coordinación de Docencia de la UAZ, y adaptándolo a las necesidades del posgrado, este servicio de apoyo a los estudiantes logró resultados significativos. La comunicación, socialización e interacción entre el colectivo de tutores, los tutorados, la responsable del programa, la coordinadora de tutorías y las autoridades educativas de la UAZ contribuyeron al mejoramiento del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Zacatecas en el nivel de posgrado.

La creación de la Plataforma de Tutorías y su implementación en el posgrado, facilitó el quehacer tutorial y mejoró el proceso de tutorías, sistematizando y organizando el proceso. Dicha plataforma facilitó la acción tutorial, aunque no fue una experiencia fácil, sin embargo, se logró la participación del colectivo de docentes y alumnos, transformando resistencias para convertirla en una cultura tutorial en apoyo y acompañamiento a la formación integral del estudiante de posgrado.

Resultados alcanzados

A través del proceso formativo que tuvieron los docentes del programa de Maestría Los docentes, lograron concientizarse de la importancia que representa la actividad tutorial, cambiaron su perspectiva respecto a la tutoría en el posgrado y lograron comprometerse con la formación integral de los estudiantes. En síntesis, La formación de los docentes fue esencial para lograr una transformación en beneficio de la formación integral de los estudiantes de posgrado.

Con la utilización de la plataforma, los procesos para el registro y el seguimiento de tutorías fue más sencillo y práctico. Se registraron el número de sesiones, los motivos de tutoría, los temas que se abordaron en cada sesión, las tareas y compromisos que adquirieron tanto el tutorado como el tutor.

Con todo este proceso y cambio en la acción tutorial, los estudiantes se sintieron acompañados y escuchados. Potencializando su desempeño en la Maestría. Elevando los índices de eficiencia terminal y titulación. Además, se logró consensuar entre el colectivo, un modelo de tutorías acorde al programa y a los requerimientos de un posgrado profesionalizante.

### Conclusiones e implicaciones

Es evidente que los estudiantes de Maestría, requieren de la presencia de un tutor, que les acompañe en su proceso formativo durante su paso por el posgrado. Las necesidades que presenta un alumno de maestría son distintas a las del nivel licenciatura. Por lo que el modelo que mejor se adapta a las necesidades del posgrado, según la experiencia vivida, es el modelo que enfatiza en el eje de la formación profesional y de la investigación (propias de los posgrados); sin descuidar las otras áreas de apoyo que pueden presentarse también en este nivel educativo, a saber, la de apoyo psicosocial, de socialización, de consejería académica, de entrenamiento, de patrocinio o de apoyo para la docencia o intervención docente.

Hoy en día la tutoría se convierte en una oportunidad para atender de manera integral a las generaciones de la sociedad del conocimiento, que requieren de un apoyo específico ante la situación mundial global y neoliberal que están viviendo.

### Referencias

Capetillo-Medrano, C.B y Magallanes, M. del R. (2015). Experiencia en la Elaboración del PAT del programa de la MHPE de la UAZ. En Barrón, M. de J.; Torres S. y Muñoz T. (2015), *Señalando Rutas que trazan el futuro. La voz de los tutores* (pp. 195-203). Coahuila: UAdeC.

Capetillo-Medrano, C.B (coord.) (2015) *Plan de Acción Tutorial de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos*. Zacatecas: UAZ.

- De Alba, A. (2004). Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales. En De Alba (coord.) (2004) *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Argentina: UNL
- De la Cruz, G., García T. y Abreu L.F. (2006). Modelo Integrador de la Tutoría. De la Dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11( ) pp. 1363-1388. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003112>
- Deutsch, M. y Krauss, R. (2001). *Teorías en psicología social*. México: Paidós.
- Fletcher. S. (1997). *Analysing competence. Tools and techniques for analyzing Jobs roles and functions*. Londres: Kogan page.
- Pérez A., D. (2013) *Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación*. México: IS-CEEM
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2012) *Programa Institucional de Tutorías. Manual de procedimientos*. Zacatecas: UAZ.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2014) *Manual de Procedimientos*. Zacatecas: UAZ.

## EXPERIENCIAS DOCENTES CON CURSOS MASIVOS ABIERTOS EN LÍNEA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SURESTE DE MÉXICO

Roberto Yovany Gómez Koyoc, José Israel Méndez Ojeda y Pedro José Canto Herrera.

Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

### Introducción

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido un gran impacto en la vida cotidiana y una de las esferas sociales donde han afectado es en la educación. De acuerdo con el autor Cadavid (2007) actualmente, estamos viviendo en una convergencia digital, refiriéndose a este término como a una era en la cual hemos entrado y que aún no estamos preparados para recibirla. Por lo cual, es importante analizar los principales desafíos que actualmente pueden encontrarse presentes en el proceso educativo y las demandas que el nuevo paradigma digital conlleva para nuestras prácticas pedagógicas.

Se espera que una de las posibles repercusiones que pueden aportar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación sea la posibilidad de romper con las modalidades clásicas en las que se apoya el modelo de enseñanza tradicional ([Navales, et al., 2015](#)), lo cual, nos invita a reflexionar acerca del impulso que tiene la innovación en la labor docente, la necesidad de formación y trabajo con nuevos escenarios de enseñanza. En ese sentido, la demanda educativa que conlleva el paradigma digital actual implica un cambio y una reacción en el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas tradicionales que se han tenido hacia una pedagogía de tipo emergente, que sea respondiente a la realidad en la que vivimos, Castañeda y Adell (2012) la definen de la siguiente manera:

“Es el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (p,15).

Entonces con base en lo anterior, una de las necesidades sociales, específicamente en el rubro educativo es cambiar la manera en la que acontece el fenómeno Enseñanza – Aprendizaje, incorporando prácticas innovadoras y estrategias que permitan adecuar la labor docente a nuestra realidad.

Y una de las maneras para hacer potenciar la propia práctica pedagógica, es desde el mismo punto de vista del profesor, a través de la realización y difusión de experiencias educativas al trabajar con las tecnologías educativas, propiciando la reflexión y el debate sobre las posibilidades educativas que establecen a su alrededor (Castañeda y Adell, 2012).

#### Preguntas de investigación

¿Cuáles son las experiencias y prácticas docentes abiertas que los profesores desarrollaron al trabajar con MOOC?

¿Cuáles son los significados de las experiencias y prácticas docentes abiertas de los profesores que participaron en el curso MOOC?

#### Propósito

Conocer las experiencias de algunos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán con respecto al trabajo docente que desarrollaron durante el Seminario modalidad Curso Masivo Abierto en Línea “Selección de aplicaciones tecnológicas para la integración de REA en ambientes virtuales”.

#### Marco teórico

##### Democratización del conocimiento.

Es importante analizar que en la actualidad la educación en línea está tratando de retomar sus principios, y uno de ellos es la democratización del conocimiento, es decir que la información y aprendizaje sea para toda la población. El autor Rietti (2011), define la democratización del conocimiento de la siguiente manera:

“Es el proceso que resulta imperativo impulsar por parte de la sociedad (actualmente condicionada por el fenómeno científico-tecnológico) a los fines de lograr el desarrollo de la capacidad de interacción, negociación y participación democrática de los ciudadanos” (p.2).

Por lo tanto, el desarrollo de la educación en línea y la expansión de la información en nuestra era digital, exige la pertinencia de la divulgación del conocimiento hacia todos los sectores para que puedan desarrollarse dentro de nuestra sociedad global. De hecho, autoras como Aguirre y Manasía (2014), lo consideran como un derecho humano de la cuarta generación, mencionan que con la acentuada aplicación de las tecnologías a nivel global existe una necesidad de repensar los derechos humanos y que el conocimiento deje de ser exclusivo para algunos y pase a ser tutela de toda la sociedad.

#### Prácticas Educativas Abiertas

En la actualidad una de las tendencias educativas que tienen la intención de lograr cubrir la demanda de formación y participación dentro de la sociedad del conocimiento, y el objetivo de disminuir la disparidad de acceso al conocimiento en un entorno rodeado por las tecnologías y comunicaciones son las Prácticas Educativas Abiertas (PEA). Las autoras Betancourt, Celaya, y Ramírez (2014) las definen como:

“Recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en el dominio público o que han sido liberados bajo una licencia de propiedad intelectual que permite su uso libre o rediseño por otros” (p.49).

En ese sentido, las PEA además de permitir el acceso a documentos que contienen el conocimiento también incluyen cursos completos, módulos, libros de texto, software, en fin, cualquier material o técnica que hace posible el apoyo para poder acceder al conocimiento (Atkins, Brown, y Hammond, 2007). De tal manera que esta nueva iniciativa es una estrategia operacional para hacer funcional el principio de la democratización del conocimiento, ya que considera los aspectos fundamentales del proceso educativo, pretendiendo cubrir demandas de aprendizaje, enseñanza e investigación, y de esta manera brindar los elementos para que la población pueda estar integrada en una sola sociedad, la sociedad del conocimiento.

## Cursos Masivos en línea y Abiertos (MOOC)

Una de las recientes tendencias en educación en línea y Prácticas Educativas abiertas, que tiene una aproximación más acorde al propósito de lograr brindar acceso gratuito y democratizar el conocimiento son los MOOC, se trata de cursos virtuales a distancia desarrollados con una orientación de aprendizaje estructurado, que buscan cubrir la mayor cantidad de audiencia posible (Cabero Almenara et al., 2014). Además, cumple con todos los aspectos holísticos que se considera en las prácticas educativas abiertas, porque engloba las siguientes iniciativas: tiene el acceso para usar, rediseñar y producir REA, funciona como una alternativa más para albergar y movilizar estos materiales educativos abiertos y además considera criterios de intervención pedagógica (diseño curricular, didáctico, evaluación) en su ejercicio.

## Papel del docente en los Cursos Masivos en Línea

Con base en lo anterior, al incorporarse nuevas tecnologías y nuevos escenarios de enseñanza- aprendizaje, la participación del docente cambia, es decir, no se pueden seguir utilizando las mismas dinámicas o metodologías docentes en el marco relacional sincrónico (presencial) que en el asincrónico (virtual), sino que debemos de entender que se trata de un medio novedoso que debemos aprovechar para desarrollar nuevas estrategias (Duart y Martínez, 2001). En palabras de Duart y Martínez (2001) “Hacer lo mismo de siempre usando tecnología de punta es pobre a la vez que un gran error” (p.8).

## Método

El estudio se aborda desde el paradigma cualitativo, el cual se concentra en los puntos de vista de los sujetos de estudio y los significados que ellos atribuyen a sus experiencias y acontecimientos, como parte de una construcción subjetiva de teorías basadas en el interaccionismo simbólico (Flick, 2004). En este caso, por tratarse de un estudio específico con profesores de una universidad, se utilizará la investigación con estudio de caso, la cual (Stake, 2007) define como el estudio de la particularidad y complejidad de un caso, que busca explicar el detalle de la interacción con sus contextos y nos permite comprender su actividad en circunstancias importantes.

Las técnicas de recolección de información fueron: entrevistas a profundidad, las cuales tienen una intención de un encuentro personal entre el investigador y el informante, dirigida hacia la comprensión que tienen los informantes de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1987) y el análisis de documentos, con el propósito de conocer diferentes perspectivas, triangular información y permitir la fiabilidad y validez de la investigación.

## Resultados

MOOC un escenario educacional para el fomento de la innovación pedagógica.

De acuerdo a lo expresado por el profesor Jaime, el Curso Masivo Abierto en Línea es una oportunidad para producir una didáctica original, la cual surge de las interacciones que las personas tienen con las tecnologías, por lo cual debemos entender cómo interactúan los actores involucrados con sus escenarios educativos y de esta manera tratar de mejorar el proceso educativo. En ese sentido el profesor declaró lo siguiente:

... si nosotros conocemos las formas de interactuar del ser humano podemos saber a través de un entorno o artefacto cómo potenciar esas interacciones...

Lo anterior, coincide con lo que menciona Cabero et al (2014) en la idea de que el aprendizaje se genera gracias al intercambio de información y el desarrollo de una enseñanza compartida mediante la comunicación académica facilitada por el entorno virtual...

Conceptualizaciones equivocadas de la innovación en la práctica pedagógica.

Con base en el análisis de documentos y relatos de la experiencia de trabajo con Cursos Masivos Abiertos en Línea, innovación que demanda el ejercicio de una pedagogía de tipo emergente y revolucionaria ante los modelos de enseñanza tradicional, los profesores expresaron que existe una confusión de cómo abordar la enseñanza virtual y que aún siguen realizando prácticas propias de la enseñanza presencial, y simplemente están incorporándolas a plataformas o escenarios digitales. Para expresar lo anterior, el docente Luis destacó lo siguiente:

... lo que sucede es que nuestros esquemas de pensamientos tradicionales los estamos llevando a la virtualidad, vemos que las herencias del pensamiento presencial queremos instaurarlos en la modalidad online...



Lo anterior concuerda con lo reportado en el Proyecto TICSE 2.0 citado en Castañeda y Adell (2012), el cual menciona que la reacción de los docentes ante la incorporación de las tecnologías educativas ha sido desigual, y que la mayoría de las innovaciones que el profesorado indica que desarrolla en el aula se podrían enmarcar dentro del paradigma pedagógico que podríamos considerar tradicional, en general no se ha innovado verdaderamente y las tecnologías educativas aún no han generado esa revolución pedagógica que se espera por su repercusión en el aula.

...el problema que tenemos actualmente es que el docente tiene una práctica rayada, que busca su seguridad, no quiere salir de esa zona de confort y ven como una amenaza la vía alterna de la enseñanza virtual, al interior, piensan en las formas de cómo van a impartir su didáctica, la forma de adaptar sus teorías pedagógicas, quieren seguir enseñando cosas que ya no funcionan, sin embargo, como seres humanos debemos de ir transformándonos, y reformándonos, pero ellos no quieren...

MOOC: escenario oportuno para poner en práctica pedagogías emergentes y construir entornos personalizados de aprendizaje.

Uno de los entornos virtuales que favorecen el desarrollo de pedagogías emergentes, por su estructura y modalidad son los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC), el cual permite un ecosistema que va acorde al modelo del conectivismo, en el cual el aprendizaje se consigue a través de la auto organización e interacción entre los mismos estudiantes.

...lo importante es cambiar la perspectiva del docente, porque se encuentra ante un curso que plantea un paradigma multicultural y diverso a lo que estamos acostumbrados, entonces los procesos son diferentes, en especial el de la comunicación que deja de ser bidireccional como en el modelo tradicional y pasa a ser un proceso multidireccional que permite generar interacciones y propiciar el conocimiento...

...también la evaluación debe cambiar, se deben de aprovechar los recursos y el soporte que nos permite la modalidad online, sin embargo, lo innovador debe ser que el docente pueda propiciar situaciones que hagan que el alumno piense de manera divergente, genere interacción, y a su vez conocimiento, y de esa manera cambie su nivel de discusión y camino hacia el aprendizaje...

También este tipo de entornos virtuales actúan como un catalizador para la construcción de Entornos Personales de Aprendizaje, ya que permiten generar interconexiones formativas a través de recursos y sistemas, donde el conocimiento es integrado de manera personal mediante el intercambio de información en medios formales e informales de aprendizaje (De la moral y Villalustre, 2015).

... en la enseñanza en línea, en este caso los MOOC tenemos una oportunidad dentro de esa parte de libertad de trabajo que tienen los estudiantes, donde ellos pueden extender y desarrollar otros vínculos e interacciones en la medida que ellos deseen y pueden ir creciendo tanto como ellos trabajen...

...ahora al diseñar no solo se debe esperar un *Feedback*, sino que desde antes se está trabajando en potenciar y reformular esos contenidos de aprendizaje hacia otras esferas de conocimiento...

## Conclusiones

Si bien es cierto, que en la actualidad existen diversos estudios con relación a las tecnologías educativas, los Cursos Masivos en Línea son un escenario potencial para fomentar habilidades y conocimientos en los profesores, un ecosistema adecuado para poner en práctica una pedagogía emergente que vaya de acuerdo a la demanda del paradigma digital actual que afecta a la educación.

Es importante resaltar el papel que juega el proceso de comunicación durante la práctica pedagógica en estos entornos novedosos de enseñanza, ya que a través de las limitadas interacciones que el docente tiene, debe generar un cambio en la forma de trabajo del alumno, que le haga generar vínculos y conexiones académicas innovadoras a las que está acostumbrado en una clase presencial.

En síntesis, se refleja que muchas de las actividades que los profesores realizan en entornos virtuales de enseñanza aún recaen dentro del paradigma del modelo tradicional de enseñanza, no hay una conceptualización de la verdadera innovación pedagógica que se requiere al trabajar con estos nuevos escenarios y enfoques de enseñanza, es necesaria una actualización docente que vaya más allá de aprender a usar esos re-

cursos tecnológicos que la web 2.0 nos brinda, sino que hay que comprender cómo utilizarlos pedagógicamente para que a través de estos recursos tecnológicos se pueda potencializar y gestionar el conocimiento de los alumnos.

## Referencias

- Adell, J., & Castañeda, J. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* En línea en <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/29916>
- Riatti, S. (2011). El glicosato y la democratización del conocimiento para el ejercicio de la “salud colectiva.” *Salud Colectiva*, 7(3), 281–283.
- Aguirre Andrade, A. A., & Manasia Fernández, N. M. (2014). Derechos humanos de cuarta generación: inclusión social y democratización del conocimiento. *TELEMATIQUE*, 14(1), 2–16.
- Atkins, D. E., Brown, J. S., & Hammond, A. L. (2007). A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities. Creative common.
- Betancourt, M. C., Celaya, R., & Ramírez, M. S. (2014). Open educational practices and technology appropriation: the case of the Regional Open Latin American Community for Social and Educational Research (CLARISE). *Rusc*, 11(1), 4–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1794>
- Cabero, J., Llorente, M., & Vázquez, A. (2014). *Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas*. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 18. No.1. Sevilla. En línea en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181ART1.pdf>.
- Cadavid, A. (2007). Los retos de la comunicación de formadores en la era tecnológica. In *La radio en la posconvergencia digital*. Quito
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2015). MOOC: Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 18(2), 87-117. En línea en <http://search.proquest.com/open-view/84dba777b5b6a83f18695ac692867086/1?pq-origsite=gscholar>

Duart, J. M., & Martínez, M. J. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Cuadernos IRC.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. *Ediciones Morata SL Madrid*

Navales Coll, M. de los Á., Omaña Cervantes, O., & Perazzo, C. D. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la educación., 1–15.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

## UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON DOCENTES DE PREESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS CON REGLETAS

María Magdalena Alarcón Delgadillo

Coordinación General de Educación Normal y  
Actualización Docente de Secretaria de Educación  
Coahuila

### 1. Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

Algunos datos importantes que nos permiten tener un panorama general de cómo se encuentra la enseñanza en el nivel de Preescolar son determinados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación quien realiza un estudio que le permitiera conocer el avance en la implementación del Programa de Educación Preescolar. Realizamos una extracción que muestra en qué grado trabajan las docentes las actividades relacionadas con el pensamiento matemático. Estos datos indican que en Coahuila sólo el 21% del tiempo escolar es dedicado a implementar actividades vinculadas con el pensamiento matemático y el 44% al lenguaje y comunicación.

Una de las dificultades detectadas en el tipo de actividades que se utilizan dentro del pensamiento matemático es la resolución de problemas ya que no se utilizan situaciones didácticas que se apeguen al enfoque propuesto en este ámbito, esto significa que se recurre a la memorización. Esto se refleja en los resultados que se muestran enseguida:

De las actividades implementadas el 58% se centran en recordar, memorizar, repetir o mecanizar procesos o contenidos y sólo entre el 1% y 2% son actividades que demandan en el alumno, analizar, crear o evaluar.

Por lo anterior se considera que se deben de crear actualizaciones dirigidas a que las docentes sean capaces de diseñar actividades congruentes con las competencias y los aprendizajes esperados. Esto se puede lograr con el uso de material concreto, diseño de hojas de trabajo, manejo de herramientas tecnológicas siendo estos solo algunos recursos que pueden facilitar la enseñanza de las matemáticas en el nivel de preescolar. Por lo anterior se elabora un taller basada en una propuesta didáctica apoyada en el uso

de la tecnología y material concreto con el fin de desarrollar el pensamiento matemático apegado a los enfoques propuestos en los programas de estudio.

La secretaría de Educación Pública del Estado de Coahuila dotó de material concreto a las escuelas del nivel de preescolar, y proporcionando actualización mediante talleres a las docentes para el dominio del mismo, este material consiste en paquetes de regletas. Estos talleres tienen como propósito que las docentes del nivel preescolar utilizan material concreto y digital para desarrollar en los estudiantes habilidades del pensamiento matemático

## 2. Objetivos de la experiencia o proyecto

El objetivo general de los talleres es mostrar evidencias del trabajo realizado con las docentes del nivel de preescolar del Estado de Coahuila teniendo como propósito principal que logren desarrollar en los estudiantes habilidades del pensamiento matemático mediante el uso de material concreto y digital.

Objetivos particulares:

- Las docentes utilizan regletas en actividades propuestas para su manipulación las cuales implementaran con sus alumnos
- Las docentes conocen una herramienta multimedia la cual tienen acceso por internet para realizar actividades con regletas digitales

## 3. Marco conceptual o de referencia

Godino, Batanero y Font (2004) proponen que los desarrollos del razonamiento matemático deben de estar por encima de los procedimientos de simple memorización esto mediante la formulación de conjeturas, la invención, la resolución de problemas, la conexión de las ideas matemáticas y sus aplicaciones y la tecnología como elemento esencial en la enseñanza para estimular el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes.

Existe una gran gama de actividades para la enseñanza de las matemáticas con material concreto, por ejemplo, el uso de tangram, geoplano, doblado de papel, etc. El propósito específico del uso de material concreto propuesto es (EXCALE. 2005): La actividad que realice el alumno lo conduzca al desarrollo de una habilidad y al aprendizaje

de contenidos geométricos y que, además, se use bajo el enfoque de resolución de problemas.

El rol del profesor va dirigido a ser mediador, por lo que será quien:

- Elige, adapta o diseña las actividades a trabajar.
- Organiza al grupo
- Indica las consignas de las actividades a trabajar o problemas a resolver.
- Observa a los alumnos mientras trabajan, auxiliando a los que no hayan entendido lo que se tiene que hacer, dando pistas a los que hayan entendido, pero requieren algo de ayuda; claro está, siempre sin solucionarles los problemas
- Dirige la confrontación grupal o puesta en común de resultados y procedimientos.
- Cierra la actividad institucionalizando o formalizando los contenidos geométricos trabajados durante la clase.

Mientras que el rol del estudiante es de construir el conocimiento cuando interactúa de manera activa con el objeto de estudio

Dentro de las aulas la necesidad de hacer una clase dinámica nos lleva a la incorporación de las nuevas tecnologías, tomando estas una definición como: "aquellos objetos, aparatos o medios de comunicación que pueden ayudar a descubrir, entender o consolidar conceptos fundamentales en las diversas fases del aprendizaje " (Alsina, 1988).

Las ventajas del uso de la tecnología en las clases de matemáticas, por enumerar algunas son:

- Ayuda a la visualización de conceptos abstractos
- Permite crear nuevos entornos que amplían la realidad
- Facilita explorar ideas matemáticas desde múltiples perspectivas
- Permite la resolución de una amplia gama de problemas de la vida real
- Facilita la experimentación, simplifica el cálculo, etc.
- Permite generar nuevos problemas

El rol del profesor y del alumno cambia (Kaput, 1992) los medios tecnológicos permiten relacionar los contenidos y acceder a los mismos de una manera interactiva sacando al alumno de una posición eminentemente pasiva.

#### 4. Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información

El diseño del taller está basado en actividades que facilitan la enseñanza y aprendizaje mediante el uso de las regletas las cuales ofrecen un conjunto de herramientas educativas con las que, de manera lúdica, el niño podrá desarrollar competencias vinculadas con sus habilidades motoras y cognitivas, que contribuyen a desarrollar el pensamiento matemático. Las estrategias de aprendizaje que se utilizaron fueron:

- Trabajo colaborativo para el desarrollo de las actividades donde conocerán el manejo de las regletas en preescolar
- Trabajo individual, las docentes realizan actividades que le permiten explorar las regletas y aprender conceptos básicos de matemáticas
- Las docentes exploran las regletas digitales en la página [www.regletasdigitales.com](http://www.regletasdigitales.com)

El taller va dirigido a docentes del nivel de preescolar, en un primer momento se atendieron a 250 profesoras en grupos de 30 a 40 por sesión con una duración de cuatro horas.

Las actividades se plantearon en tres etapas, que se describen a continuación:

Inicio: Las docentes conocen el programa que se va a trabajar juntos con los objetivos de aprendizaje y las estrategias

Desarrollo:

- Las docentes identifican el valor de las Regletas por color y tamaño.
- Establecer que un número es el resultado de la suma o resta de otros números
- Resolver problemas que impliquen sumas y restas con Regletas
- Lograr que el estudiante reproduzca secuencias siguiendo un patrón

Cierre:

Las docentes plantean y resuelven problemas mediante el uso de las regletas para el desarrollo del pensamiento matemático



## 5. Descripción de la experiencia (conceptualización del proceso) o del producto

Se evalúa el desempeño de las docentes de manera continua en cada una de las actividades, así como en las actividades de cierre para de esta manera saber si la instrucción fue hecha de manera adecuada

En este caso en particular las docentes tienen sesiones presenciales donde tendrán la oportunidad de explorar los materiales mediante actividades diseñadas especialmente para que manipulen y logren aplicar su uso en contenidos de matemáticas en preescolar.

La herramienta tecnológica utilizada es un elemento que le proporciona otras oportunidades con los alumnos ya que mediante observación y manipulación de las regletas digitales puede lograr desarrollar una mayor cantidad de habilidades del pensamiento matemático de los niños.

Las regletas digitales se encuentran en la página [www.regletasdigitales.com](http://www.regletasdigitales.com) las cuales tienen la opción de manipular directamente en la página o grabar un CD el cual puede ser utilizado en las aulas en caso de no contar con internet. Se proporcionó a cada docente un CD con el programa de regletas digitales.

## 6. Resultados alcanzados

Las docentes que participaron en los talleres expresan que no conocían los materiales, las regletas aún no eran utilizadas en los grupos, cada una de las actividades propuesta permitieron que las maestras desarrollaran habilidades de conteo y clasificación siguiendo una metodología donde se iban construyendo los aprendizajes necesarios para ir descubriendo conceptos que tenían como fin la resolución de problemas. El propósito principal es que se lleven a las aulas para que los alumnos de preescolar logren desarrollar su pensamiento matemático.

El impacto de las hojas también se vio reflejado en el ambiente de trabajo en el aula, fue de cordialidad y de respeto. Las docentes se sentían motivadas e interesadas para realizar cada una de las actividades.

Después de la implementación de los talleres se tiene como objetivo dar seguimiento a las docentes quienes deberán realizar un reporte con evidencias del trabajo realizado.

En este momento nos encontramos en la etapa de seguimiento, al finalizar la misma se evaluarán los materiales utilizados y la metodología utilizada por las docentes.

## 7. Conclusión e implicaciones

Los resultados del presente proyecto nos muestran un impacto importante en la implementación de una metodología apoyada en el diseño de hojas de trabajo con el uso de tecnología y material concreto.

Se concluye que la propuesta que se presenta es una opción que nos da la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una de las competencias importante como lo es la resolución de problemas.

Sugerencias:

Uso de una metodología basada en secuencias didácticas que propongan actividades que desarrollen conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes.

Diseño de hojas de trabajo que utilicen software dinámico y material concreto que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría.

La capacitación de los docentes en el uso de software dinámico que los apoye en la enseñanza de la geometría.

## 8. Referencias

Alsina, C., Burgues, C., Fortunt. J. (1988) Materiales para construir la Geometría. Ed. Síntesis, Madrid.

Godino, J., Batanero C., Font V. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje para maestros. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros>

González, I. Guía Didáctica Nivel Preescolar. Recuperado de [ftp://ftp.maria-reinaeskola.com/05Textos%20para%20Consulta/01Acci%C3%B3n%20Educativa/04Matem%C3%A1ticas/01Gu%C3%ADa%20Did%C3%A1ctica%20Reglas%20\(Preescolar\)%20Irene%20Gonz%C3%A1lez.pdf](ftp://ftp.maria-reinaeskola.com/05Textos%20para%20Consulta/01Acci%C3%B3n%20Educativa/04Matem%C3%A1ticas/01Gu%C3%ADa%20Did%C3%A1ctica%20Reglas%20(Preescolar)%20Irene%20Gonz%C3%A1lez.pdf)

Peña, S., López, O. La enseñanza de la Geometría. Colección: Materiales para apoyar la práctica educativa. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. 2008

Regletas digitales. Recuperado de [www.regletasdigitales.com](http://www.regletasdigitales.com)

## LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA ENRIQUECER LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL DOCTORADO

María Guadalupe Veytia Bucheli y Rosamary Selene Lara Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### INTRODUCCIÓN

La formación de investigadores en el ámbito educativo en México se trata de un proceso relativamente nuevo, Díaz-Barriga (1998) asegura que las primeras licenciaturas que se orientaban a la formación de investigadores se ofertaron en los años 70's, y en esta época se contaba con un grupo reducido de docentes para impartir las asignaturas.

De acuerdo a los resultados diagnósticos realizados por la SEP (1982), en esta época únicamente el 3% de los investigadores contaban con el grado de Doctor y la mayoría tenía únicamente estudios de Licenciatura, se comenzaron a realizar esfuerzos para fortalecer el campo de la investigación en el ámbito de la educación, entre los que se encuentran algunas de las siguientes acciones: la elaboración del Plan Maestro de Investigación Educativa por parte del Conacyt en 1980, la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa apoyado por Conacyt en 1981, la conformación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984.

La política educativa nacional a partir del Programa de Modernización Educativa, que se desarrolla en el periodo de 1988 – 1994, los estudios de Posgrado adquirieron una relevancia significativa, entre ellos el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el cual presentó bases muy específicas para ocupar plazas de Profesores de Tiempo Completo en Instituciones de Educación Superior, siendo uno de los principales requisitos los estudios de Posgrado, tanto de Especialidad, como de Maestría y Doctorado.

Es por ello, que el nivel educativo de Doctorado empieza a incrementar considerablemente su demanda en los últimos años, pues constituyó un requisito fundamental para reconocer en los profesores tanto su experiencia en el ámbito de la investigación como en la docencia.

De Ibarrola, Sañudo, Bayardo & Barrera (2012) puntualizan que

el sistema educativo mexicano requiere de profesionales altamente preparados no solo para la investigación básica y aplicada, sino para buscar soluciones a problemas educativos de diversa índole y para tomar las decisiones que correspondan. Se requiere de una elevada y compleja preparación que los capacite para reflexionar y proponer innovaciones sobre nuevas formas de resolver antiguas y persistentes problemáticas educativas en nuestro país (p. 22).

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha extendido en los diferentes ámbitos en las cuales se desarrolla el ser humano, y por supuesto que el contexto educativo no es la excepción, es cada vez más común encontrar el empleo de las TIC en los diferentes niveles y modalidades en que se imparte la educación, y también se ha incorporado a los procesos de formación de investigadores, en este caso, se abordará de forma particular en el nivel doctoral.

Con base en los argumentos anteriores, es que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las TIC que utilizan los estudiantes de doctorado en la construcción de su objeto de investigación que contribuyen a enriquecer sus competencias investigativas?

La interrogante planteada confirma la importancia de las TIC en los procesos de investigación, además de que es evidente que existen diferentes caminos por recorrer, y que la construcción de este objeto de estudio constituye en la actualidad un terreno relativamente nuevo, que puede quedarse desde una perspectiva reduccionista e instrumental en donde se utilicen nuevas herramientas utilizando la misma metodología, o se conciben nuevas maneras de formar en investigación, empleando las TIC no como un fin, sino como el medio para la construcción de aprendizajes tanto de manera individual como de forma colaborativa.

## PROPÓSITO

Identificar las TIC que utilizan los estudiantes de doctorado en las diferentes etapas de la construcción de su objeto de estudio como herramienta para enriquecer su formación en investigación.

## MARCO DE REFERENCIA

La investigación constituye una de las demandas prioritarias en la sociedad del Siglo XXI, la cual permite generar tanto nuevo conocimiento, como utilizar de manera creativa el conocimiento ya existente, de esta forma contar con más herramientas que permitan a los individuos transitar de una Sociedad de la Información a una Sociedad del Conocimiento, desde procesos tanto individuales como colaborativos, siendo el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación una herramienta que ha modificado los procesos de interacción que se llevan a cabo entre los sujetos y objetos de la investigación a partir de las mediaciones que se llevan a cabo.

El interés por el desarrollo de procesos de investigación lo manifiestan diferentes organismos internacionales, entre los que se encuentran la UNESCO (2015, p. 42) quien argumenta que:

La investigación científica ha cambiado sus prioridades para orientarse cada vez más hacia la resolución de problemas y responder así a los desafíos urgentes del desarrollo, en donde se establece la importancia de formar para la investigación y por medio de ella.

Por su parte, Belmonte (2011), un rasgo clave que caracteriza un proceso de investigación consiste en crear nuevo conocimiento que permita: comprender la mejor realidad estudiada, mejorar la calidad de vida de la sociedad a partir de la comprensión de los procesos; y aplicar los nuevos conocimientos al diseño de soluciones nuevas a los problemas que afectan a la sociedad, sin olvidar la importancia que adquiere difundir los hallazgos encontrados en la investigación realizada.

Sin embargo, es importante reflexionar no solo desde el proceso de investigación que se lleva a cabo, sino desde una perspectiva didáctica en que se trabaja la formación para la investigación en el área de las ciencias sociales y humanidades, Sánchez (2010) señala que no hay una manera de única y universal de enseñar a investigar y ello está asociada a las formas de concebir el conocimiento científico en ciencias sociales y en humanidades. Por ejemplo, López (2009), señala dos formas de enseñar a investigar desde el ámbito de la reflexión como de quienes aprenden el oficio, es decir, en un sentido teórico (know that), como desde los saberes prácticos (know how) sin dejar de lado los valores humanos, sociales y éticos del trabajo científico.

Sánchez (2010) considera que existen desde dos posturas, una que denomina escolástica, desde una enseñanza tradicional, en donde se enseña a investigar con cursos de metodología de la investigación (teorías, métodos técnicas e instrumentos) y la segunda que se caracteriza por un planteamiento dialéctico, en donde el estudiante que se está formando en investigación tiene contacto directo con grupos de investigadores, se fortalece el trabajo de manera colaborativa y se promueve una cultura de la investigación.

## METODOLOGÍA

La investigación se aborda desde un enfoque mixto, primero, a partir de la aproximación al objeto de estudio desde un enfoque cuantitativo y la aplicación de una encuesta que permitió llevar a cabo un diagnóstico sobre el empleo de las TIC como herramientas para fortalecer la formación en investigación en los doctorantes y, segundo a través del desarrollo de entrevistas temáticas semiestructuradas para conocer con mayor profundidad el empleo que realizan los doctorantes de las TIC para fortalecer su proceso formativo.

Finalmente en el tercer apartado se generaron algunas preguntas abiertas con el propósito de profundizar en torno a las ventajas y desventajas que representa el empleo de las TIC en el ámbito de la investigación educativa.

El paradigma que se utiliza para realizar esta investigación es el interpretativo, de tipo exploratoria – descriptiva, la cual permite “recabar información para reconocer, ubicar y definir los problemas, y obtener un panorama general de la investigación” (Rojas, 2009, p. 41), el diseño es no experimental, mediante el estudio de caso, en donde se observa el fenómeno tal y como ocurre en su contexto natural, para después analizarlo, obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno y establecer rutas por investigar.

La población está conformada por 11 estudiantes de doctorado, de los cuales se seleccionaron de manera aleatoria a 5, lo que corresponde a un 45%, de los cuales el 20% son mujeres y el 80% son varones, la edad promedio es de 36 años, el más joven tiene 30 años y el mayor 45. Como formación inicial el 60% tiene estudios relacionados con el ámbito educativo y el 40% con ciencias exactas.

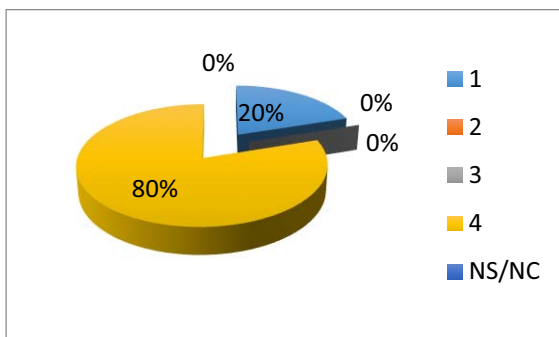
## RESULTADOS PARCIALES

Los principales resultados identificados a partir de la aplicación de la encuesta se estructuran en dos momentos, en el primero se abordan los datos cuantitativos en cuanto al empleo de las TIC en los diferentes momentos a los que se enfrenta un doctorante en el desarrollo de su investigación, y en el segundo se privilegia la perspectiva cualitativa, recuperando algunas fortalezas y debilidades del empleo de las TIC en procesos de investigación.

En relación al empleo de las TIC en las diferentes etapas y actividades que realizan los estudiantes en su formación como investigadores se llevó a cabo de manera cuantitativa utilizando una escala del 1 al 4 en donde 1 es lo mínimo y 4 representa lo máximo.

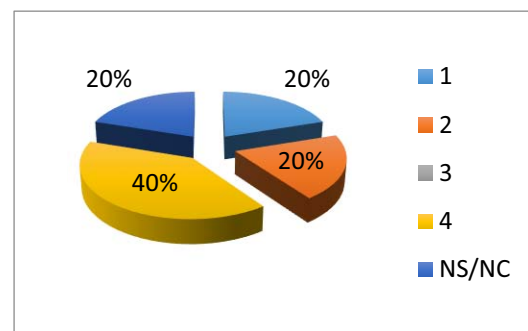
- Búsqueda de información

Tabla 1. Motores de búsqueda.



Fuente: Autor.

Tabla 2. Operadores booleanos.



Fuente: Autor.

En relación a la búsqueda de información, el 80% valora en un nivel 4 el empleo de motores de búsqueda que faciliten encontrar información de manera más ágil, sin embargo, al abordar el tema desde la búsqueda con operadores booleanos, en el nivel 4 únicamente se presenta el 40%, además que es relevante destacar que el 20% no los conoce.

- Herramientas para comunicarse con docentes y compañeros

Tabla 3. Uso de WhatsApp

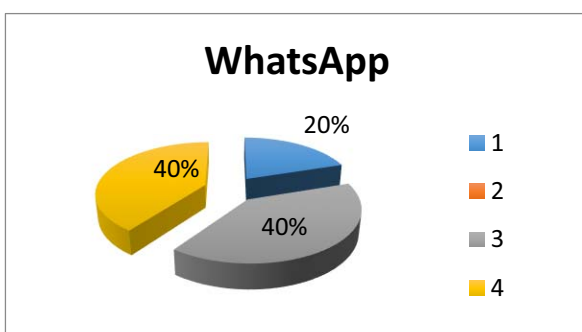
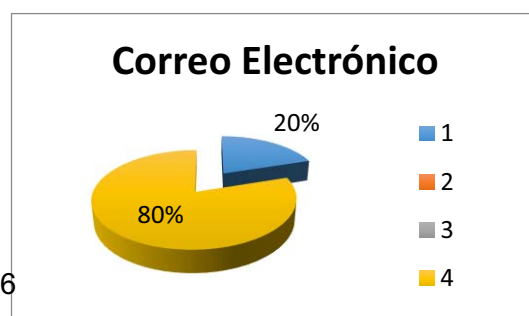


Tabla 4. Correo electrónico





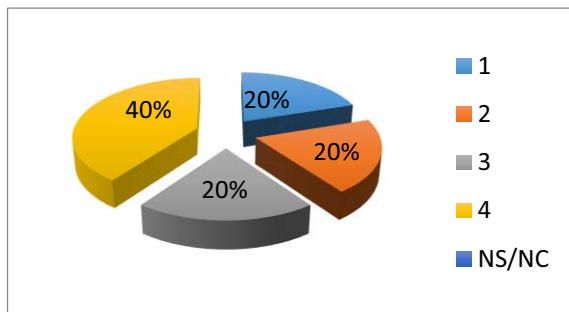
Fuente: Autor.

Fuente: Autor.

En este rubro se destaca el 40% en los niveles de 3 y 4 en relación al empleo de WhatsApp para establecer comunicación con sus compañeros y docentes, sin embargo, en comparación con el uso del correo electrónico, es relevante destacar como existe un 80% que valora su uso en el nivel 4, y únicamente un 20% que lo considera en el nivel 1.

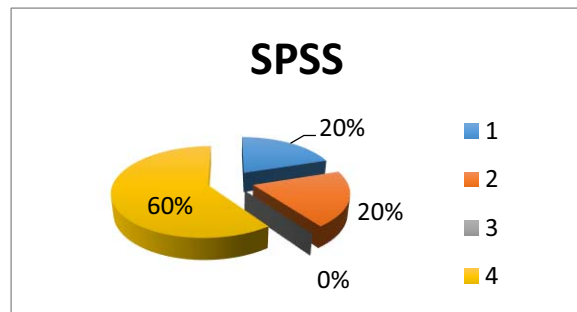
- Herramientas para el análisis de información

Tabla 5. Empleo de Atlas Ti.



Fuente: Autor.

Tabla 6. Uso de SPSS.



Fuente: Autor.

Cuando se aborda el empleo de las herramientas de análisis de la información tanto cualitativa como cuantitativa, los sujetos comentan que el 40% valoran su uso en un nivel 4, y 20% en cada uno de los siguientes niveles, sin embargo, se presenta una diferencia cuando se menciona el manejo del SPSS, en donde su manejo se incrementa un 20%, siendo el 60% quienes valoran su uso en un nivel 4, por lo que será interesante reflexionar si las investigaciones que se están generando tienen una mayor tendencia a lo cuantitativo o revisar cómo se lleva a cabo el análisis de datos cualitativos.

- Herramientas para la presentación de resultados

Tabla 7. Uso de Word

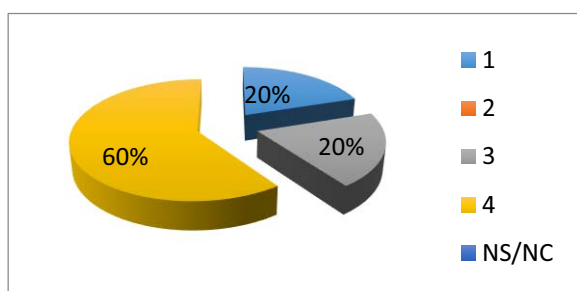
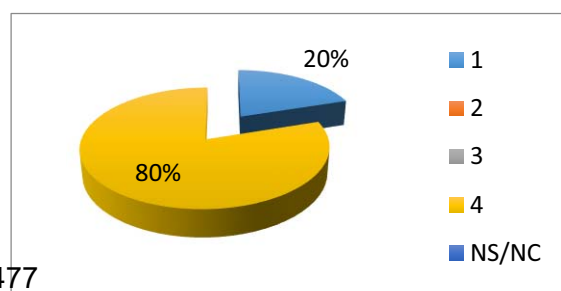


Tabla 8. Manejo de Power Point



Fuente: Autor.

Fuente: Autor.

Para la presentación de resultados, tanto word como power point constituyen herramientas informáticas de gran utilidad para los estudiantes, la primera para el envío en extenso de los avances de investigación, y la segunda para la exposición oral de los resultados, en donde utilizan como soporte una presentación de power point, que requiere presentar la información de manera sintética, precisa y clara.

- Medios de difusión de avances de investigación

Tabla 9. Artículos en revistas

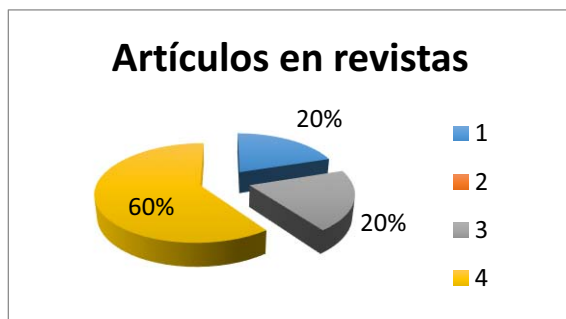
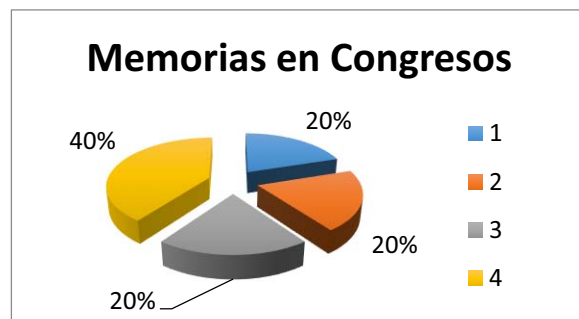


Tabla 10. Memorias en Congresos



La etapa de la investigación relacionada con la difusión y la divulgación del conocimiento es una de las más importantes, pues permite al estudiante compartir sus hallazgos, recibir comentarios, y con base en ello, si lo considera pertinente, realizar ajustes en su investigación. Los resultados presentan una mayor demanda en el empleo de artículos de revistas en comparación a la presentación de sus resultados en eventos científicos como son los congresos de investigación.

En cuanto a los hallazgos identificados desde la perspectiva cualitativa, se destacan los siguientes:

- Ventajas del empleo de las TIC en procesos de formación de investigadores.

Los datos proporcionados por los estudiantes se vincula con las diferentes etapas señaladas desde la perspectiva cuantitativa, ya que señalan que permite identificar, seleccionar información para después organizarla y almacenarla en la nube, agiliza la comunicación entre estudiantes y docentes tanto de manera sincrónica como asincrónica, y también la oportunidad de contactar a investigadores de diferentes partes del mundo, favorece el trabajo colaborativo entre compañeros de grupo desde los diferentes espacios en los que se encuentran sin requerir estar todos en un mismo lugar.

- Desventajas del empleo de las TIC en procesos de formación de investigadores.

Algunas de las desventajas identificadas por los estudiantes en cuanto al empleo de las TIC se encuentran las siguientes: que si no se tienen desarrolladas competencias digitales tanto por estudiantes como por docentes, las TIC no se aprovechan, en ocasiones se dificulta el acceso a las TIC debido a la velocidad de internet, que puede ser lenta, y eso puede entorpecer el proceso de investigación, o es costoso el software especializado, también se puede ver dificultada la compatibilidad de algunos programas con el sistema operativo. Otro aspecto que consideran relevante es la cantidad de información a la que se tiene acceso en la red, la cual no proviene siempre de una fuente confiable.

- Competencias investigativas desarrolladas a partir del empleo de las TIC.

Desde esta perspectiva, los estudiantes consideraron que han desarrollado diferentes competencias, por ejemplo: para los procesos de búsqueda, gestión y selección de información, para sintetizarlas y discriminar información, así como fortalecer un posicionamiento crítico desde la posición en la cual realizan la lectura de la información, también consideran que les ha permitido profundizar en relación a la argumentación de la información o tesis que presentan.

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

El empleo de las TIC en los procesos formativos para la investigación durante el doctorado, es una necesidad crucial para favorecer los distintos modos en que se localiza, revisa información relevante, se reflexiona y construye el conocimiento desde lo teórico y lo práctico. Por ello, la orientación de la enseñanza en los procesos de investigación constituye un primer momento para acercarse al conocimiento científico. Es claro que los

estudiantes de doctorado poseen un bagaje de saberes y habilidades para investigar, e indudable es también, que durante este camino para hacer la investigación, ocurran algunas dificultades para desarrollar sus propios constructos teóricos y metodológicos, sin embargo como todo proceso, esto se puede fortalecer cuando se logran afianzar las habilidades tecnológicas y digitales, como metodológicas para conseguir las competencias investigativas.

## REFERENCIAS

Belmonte, M. (2011) Enseñar a investigar. Libro del alumnado. Bilbao: Mensajero.

De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M. & Barrera, M. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. México: Red de Posgrados en Educación.

Díaz Barriga, A. (1998). *La investigación en educación: conformación y retos*. Seminario la Sociedad Mexicana frente al tercer milenio. Coordinación de Humanidades. UNAM. Pp. 7-10.

López, O. (2009) *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. México: Polo Académico de San Luis Potosí.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa 1989 – 1994*. México.

Rojas, R. (2009). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez.

Sánchez, P. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en las Ciencias Sociales y humanidades*. México: ANUIES.

SEP (1982). *Diagnóstico de la investigación educativa. Principales resultados*. México: SEP.

UNESCO (2015). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Hacia 2030. Resumen ejecutivo*. Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407s.pdf>



## PLANIFICACIÓN DE SITUACIONES CONTEXTUALIZADAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN MATEMÁTICA EN NIÑOS BILINGÜES

Mercedes Fabiola Moreno Guevara y  
Francisco Javier Villegas Guevara

UNIPUE

### Contexto

Esta experiencia inicia con un estudio en niños de sexto grado, donde se comparó los estilos de aprendizaje con el desempeño matemático en dos escuelas primarias. Los niños bilingües mostraron un nivel de análisis más alto, sin embargo al resolver un problema matemático los resultados siempre favorecen a los niños monolingües (Moreno, 2012). Los niños bilingües parten del conocimiento contextual ante una situación y después se enfocan en el conocimiento disciplinar; la conclusión permite también reconocer el papel del docente como mediador (Moreno y Ramos, 2013).

Con la sistematización sobre las prácticas de los docentes se pudo comprender que las clases siguen un sistema instruccional, casi sin dar la participación a los alumnos y con ejercicios mecánicos; por ello es difícil que alcancen las competencias cognitivas que la matemática requiere como razonar, analizar procesos complejos, justificar soluciones, comprobar sus conjeturas y comunicar resultados; a cambio sólo realizan ejercicios o actividades alejadas de su realidad.

Derivado de estas observaciones se pudo identificar que el problema es que la mayoría de los docentes plantean actividades tradicionales (rutinarias) donde solo promueven conocimientos frágiles y “pobres” (Perkins, 2000). La pregunta es ¿Cómo diseñar actividades que favorezcan la comprensión en niños bilingües que viven en contextos rurales?

### Objetivos de la experiencia

Diseñar una planificar una situación didáctica contextualizada para favorecer la comprensión matemática en niños bilingües que viven en contextos rurales.

Poner en práctica una situación didáctica contextualizada para valorar los resultados de la comprensión matemática en niños bilingües que viven en contextos rurales  
Marco Conceptual

El diseño consideró como base teórica la pedagogía de la comprensión (Perkins, 2000; Stone, 1999) porque implica planificar mediante actividades a base de reflexión. Para llegar a la comprensión de un conocimiento estos autores aseguran, que enseñar para lo desconocido tiene una implicación muy complicada y a la vez simple, es pensar en algo que deben aprender los alumnos en este momento, pero que les servirá algún día, en algún momento futuro de su vida.

Figura 1. “Enseñar para lo desconocido”



Fuente: Perkins (2012).

A las actividades tradicionales les llama inertes (porque no funcionan de manera activa en el proceso del aprendizaje), ingenuas o rituales (con actuaciones escolares superficiales o mecánicas). Esta visión simplificada describe a la práctica tradicional cuyo valor se atribuye a la memorización y saber enciclopédico (Zavala, 2008).

Si se solicita a los alumnos que primero piensen a partir de lo que saben, es una manera de activar los conocimientos con su realidad, ésta es la primera fase de la comprensión de las estructuras estableciendo tareas que realizan los niños para hacer uso activo del conocimiento (Bransford, et al 1999).

Con esta aportación podemos entender que el “conocimiento es un estado de posesión” y “la comprensión va más allá de la simple información suministrada”. Estas cosas

diferentes que podemos hacer para desarrollar la comprensión se denominan “actividades de comprensión” García, (2006; Bruner, 2008), para desarrollar estas actividades hay que considerar los siguientes procesos cognitivos:

*La contextualización*, investiga cómo se relaciona el conocimiento en el contexto disciplinar, con otras disciplinas, con su realidad familiar y de la comunidad.

*La explicación*, cuando se solicita que con un ejemplo una persona explique con sus propias palabras.

*La ejemplificación*, muestre con varios ejemplos una regla, norma o conocimiento.

*La aplicación*, el uso de un conocimiento para resolver.

*La justificación*, ofrezca pruebas para corroborar.

*Comparación y contraste*, que otros principios se aplican igual, o diferente.

*La generalización*, es la aplicación de este conocimiento en un ámbito más amplio de la disciplina.

## Metodología

La construcción de un saber práctico siguió una metodología reflexiva, ya que esto permite encontrar la relación funcional entre los conocimientos y las acciones realizadas en el aula (Gimeno y Pérez, 2000; Perrenoud, 2007). El diseño de la planificación de la unidad de aprendizaje, bajo estos autores reconoce que los conocimientos puestos en práctica en una situación dada, se convierten en saberes prácticos, su utilidad permite al profesor adaptar a diversas situaciones con saberes contextualizados y situados (Díaz Barriga, 2006). Finalmente para poder llegar al nivel de comprensión en el aula se sigue el proceso que Schön (1998) denominó *reflexión en o durante la acción*. El proceso de reflexión en la acción, es un proceso vivo de intercambios de acciones y reacciones, tal y como suceden durante la sesión de trabajo para identificar dificultades y limitaciones.

Los participantes de esta experiencia práctica fueron 15 niños de educación indígena que cursan el sexto grado de primaria, con edades de 11 a 13 años, que viven en el municipio de Chignahutla, por ello se consideró en la planificación una tradición como



es la organización de una fiesta para acercamiento lo que él conoce con lo que debe conocer.

Figura 2. “Agentes de la situación”: la casa, el abuelo y Pedro



Entorno: casa



Abuelo de Pedro



Pedro

Para recolectar la información se registró el seguimiento de la experiencia de la clase en un diario de campo mediante un observador no participante.

Descripción de la experiencia

Título “La fiesta del pueblo del abuelo de Pedro”

Situación contextualizada (SC): La familia de Pedro planea hacer una comida para celebrar el cumpleaños del abuelo Benito, ellos viven en Calicapan, Chignahuatla y aprovecharán para festejarlo el día de la fiesta del pueblo, por eso su papá necesita realizar una lista de actividades y cosas necesarias para organizar una fiesta, por ello se consideró:

- Lista de invitados. Español
- La comida (menú). Ciencias Naturales
- Calcular la cantidad de calorías que va a consumir cada invitado. Ciencias Naturales

- Gastos que se requieren para la comida de acuerdo al menú: barbacoa de hoyo arroz, tortillas, refrescos, etc. Matemáticas
- Receta de la "barbacoa de hoyo", ingredientes y modo de hacer para elaborar recetario. Español
- Ubicación de la localidad de Chignahutla. Croquis ubicando coordenadas geográficas.
- Croquis de la distribución de mesas y sillas. Geografía
- Investigar el origen de la celebración de la fiesta del pueblo. Historia

Asignaturas curriculares que se vinculan: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Geografía, Historia.

La SC pretender vincular asignaturas, en este caso sólo se describe la planificación de matemáticas donde se calculó el costo de la comida que será "barbacoa de hoyo".

Diseño de la secuencia

Tema: Proporcionalidad y Funciones (Programa 6º, 2011).

Subtema: Análisis de procedimientos para resolver problemas de proporcionalidad del tipo valor faltante (dobles, triples, valor unitario).

Conflicto cognitivo: Resolución de una situación problema.

Situación problema:

Su papá de Pedro fue a comprar 6 borregos para hacer una rica barbacoa. El peso de los borregos fue el siguiente: 38 kg; 40 kg; 36 Kg; 30 Kg; 42 kg y 36 kg. En el pueblo saben que de cada borrego se obtiene la mitad de su peso en barbacoa y de cada kilo de carne comen 4 personas; el costo del kg en pie cuesta \$ 45.00

¿Cuál será el costo del platillo más fuerte para la fiesta que es barbacoa de Hoyo?

Actividades para la una situación didáctica basada en la comprensión:

1. *Primera etapa (apertura):*

- *Contextualización:* Identificar el contexto de la situación, imagen mental

2. *Segunda etapa desarrollo de actividades de comprensión*

- *Explicación*, cuánto paga por cada borrego a partir del costo por kilo.
- *Ejemplificación*, muestre con ejemplos de los borregos numerados (modelo mental).
- *Aplicación*, en una tabla de variación, es decir ir al factor del precio unitario para resolver el costo de cada borrego.
- *Justificación*, obtener el precio unitario y a partir de él, obtener el costo de los 6 borregos.
- *Comparación y contraste*, que otros principios se aplican igual, o diferente.

### 3. Tercera etapa (conclusión vinculación con otras asignaturas)

- *Generalización*: Programación de la fiesta y todo lo que implica su organización.

Producto esperado de la situación: Resolver problemas utilizando tablas de variación proporcional.

Impacto de la solución: La fiesta es una actividad que se realiza en todas las comunidades y cada una se realiza con costos diferentes, esto implica que se programen para ahorrar lo necesario durante un año, repartir tareas entre la familia con tiempo y buscar apoyos con los vecinos.

### Desarrollo de la SC

Se presentó la situación contextualizada y se inició con el cálculo del costo del platillo principal que es la barbacoa a hoyo y continuación se preguntó.

Tabla 1. Situación problema y preguntas de los niños

Situación problema leída por partes	Preguntas que hicieron los niños
La familia de Pedro que vive en Chignahutla hará una comida para celebrar el cumpleaños del abuelo Benito, por eso su papá fue comprar 6 borregos para hacer una rica barbacoa.	¿Quién es Pedro? ¿Dónde se hará la fiesta en Chignahuatla? ¿Qué tipo de borregos va a comprar?
El peso de los borregos fue el siguiente: 38 kg; 40 kg; 36 Kg; 30 Kg; 42 kg y 36 kg.	¿Por qué pesan diferente los borregos? ¿Cuánto cuesta un borrego?
De cada borrego se obtiene la mitad de su peso en barbacoa.	¿Qué es la mitad? ¿Por qué sólo se obtiene la mitad de barbacoa?
De cada kilo de carne comen 6 personas.	¿Cómo se calculó este dato?

Al analizar esta situación se puede observar que las preguntas que los niños realizaron en la primera parte corresponden al dominio contextual y la segunda al dominio curricular.

Se describe algunos diálogos que fueron significativos dentro del proceso de la secuencia de actividades cuando se les presentó el problema a los alumnos de la primaria indígena, se les pidió que hicieran preguntas para explicar mejor el problema.

La maestra: vamos a leer este problema y les pido que después de la lectura pregunten lo que a ustedes les gustaría saber para resolverlo.

Alumno 1. Preguntó: que si podían preguntar lo que sea.

La maestra: contestó sí, ustedes pueden preguntar lo que gusten, siempre y cuando la pregunta ayude a resolver el problema.

Alumno 2. Preguntó: yo quiero saber ¿Dónde se hará la fiesta?

Alumno 3. Preguntó ¿Cómo es el abuelo? ¿Qué hace? y ¿Quién es Pedro?

Las preguntas permitieron reflexionar sobre la situación problema y fue necesario escuchar las dudas de los alumnos para conectar el interés y contextualizar la situación, y después motivar a desarrollar procesos cognitivos para generar conocimiento disciplinar.

En el segundo momento los alumnos se centraron en las preguntas de conocimiento matemático: ¿Por qué pesan diferente los borregos? ¿Qué es la mitad? ¿Por qué sólo se obtiene la mitad de barbacoa? ¿Cómo se calculó este dato?

Tabla 2. Preguntas de conocimiento disciplinar

Pregunta	Conjeturas
¿Cuánto pago por cada borrego si el kg en pie cuesta \$ 30.00?	
Borrego 1= 38 kg debo pagar \$ _____	1kg= \$ 30
Borrego 2= 40 kg debo pagar \$ _____	2 kg= \$ 60
Borrego 3= 36 kg debo pagar \$ _____	3 kg= \$ 90
Borrego 4 =30 kg debo pagar \$ _____	30 kg= \$ _____

Borrego 5= 42 kg debo pagar \$ _____	36 kg= \$ _____
Borrego 6= 36 kg debo pagar \$ _____	
Preguntas derivadas del análisis	
¿Cuánto pago en total por los 6 borregos?	¿Qué procedimiento me llevará a obtener el resultado?
¿Cuánto kilos de carne va a obtener?	¿Qué procedimiento me llevará a obtener el resultado?
¿Cuántas personas se podrán invitar a la fiesta?	¿Qué procedimiento me llevará a obtener el resultado?

A partir de un modelo se pudo analizar la situación y generar preguntas para inferir procedimientos que necesitan una respuesta.

Finamente en la tercera etapa se realizó un procedimiento para justificar la solución que ellos propusieron, a la siguiente pregunta,

¿Cuánto pago por cada borrego, si el kg en pie cuesta \$ 45.00?

Los alumnos reunidos en equipo propusieron calcular el precio de cada borrego, a partir del costo de unidad, es decir el precio de un kilo. La maestra preguntó ¿cómo organizar la información para ordenar a los borregos de acuerdo a su peso?

Tabla 3. Variación proporcional directa

Peso de Borrego	30 kg	36 kg	36.500 kg	38 kg	40.500 kg	42 kg	Total KG
Costo							Total \$

El pago total de los 6 borregos se obtuvo al sumar el costo de cada borrego, mientras que para el cálculo de la carne fue necesario sumar el peso de los 6 borregos y se dividió a la mitad.

Resultados alcanzados

Esta experiencia práctica que se realizó mediante situaciones contextualizadas permitió vincular temas de diferentes asignaturas que tendrán que abordarse para el proyecto “La fiesta del abuelo de Pedro”. En esta experiencia se logró calcular el costo de la

barbacoa y para ello fue necesario comprar borregos. Al leer el texto los alumnos aproximaron los costos de acuerdo a los diferentes pesos de los borregos y después confirmaron sus hipótesis.

Estas respuestas exigieron operar sobre el conocimiento o trabajar simultáneamente con él durante el proceso de aprendizaje, mediante ejemplos y ellos hicieron suposiciones o conjeturas que validan o rechazan. Este proceso de ejemplificación les llevó a solucionar la situación, apoyándose en las tablas de variación proporcional.

Una debilidad que se observó en el desarrollo de esta práctica es que el docente debe tener conocimiento sobre las formas de aprender de sus alumnos para saber: Si el docente ignora estos procesos retrasa el avance de los alumnos que hacen esfuerzos por entender una doble cultura sumado a una lengua distinta.

### Conclusión

La experiencia de esta práctica proceso basado en la comprensión confirmó que reflexión llevada a una acción en el contextual de niños bilingües mejora el aprendizaje en matemáticas. Si se ignoran las ideas y creencias iniciales de los alumnos, las comprensiones que ellos realizan pueden ser muy diferentes de las que el docente se propone alcanzar y esto no favorece el desarrollo de sus competencias.

Lo que nos permite concluir que para los niños bilingües es necesario identificar el contexto de su realidad que está enfocado al trabajo y la vida en comunidad; antes que al conocimiento disciplinar; por ello el docente debe ser sensible para percibir los usos y costumbres de estos niños y tener éxito.

### Implicaciones

Esta experiencia permite mostrar a los docentes que trabajan con niñas /niños bilingües los beneficios que se obtienen al desarrollar situaciones contextualizadas, y comprender en un primer momento la cotidianidad de ellos. Para el desarrollo de las actividades para hacer pensar a los niños a partir de lo que viven y llevarlos a aplicar los conocimientos disciplinares es necesario ejemplificar y justificar entonces la reflexión se promueve. Para generalizar los niños resuelvan situaciones como las que se les plantean

en los libros de texto, ya que estas generalmente están planteadas para contextos urbanos, es decir para niños que en su mayoría viven en la ciudad o en lugares cercanos a éstas.

Agradecimiento especial: Escuela Primaria de Calicapan, Chignahutla, Puebla.

## REFERENCIAS

- Bransford, J. D., Brown A. L, y Rodney R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C: Committee on Developments in the Science of Learning Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. National Academy Press. Recuperado de: 012
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mac Graw Hill.
- García, M. J.A. (2006). *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós
- Gimero, S. J. y Pérez G. A.I (2000). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Moreno, B. M.F. (2012). *Estilos de aprendizaje y desempeño matemático en primaria*. 8º. Coloquio Interuniversitario de Investigación realizado los días 17 y 18 de mayo. Universidad la Salle Benavente.
- Moreno, B. M.F. y Ramos, H. E. (2013). La comprensión del desempeño matemático en educación primaria. Análisis basado en la pedagogía de la comprensión. En *Invedu, Revista de Investigación Educativa*. 6 (21). Universidad La Salle Benavente, Puebla. México, (P.5-11). Recuperado de <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revistas/revista/Part1/#/6>
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP-Gedisa.

Stone, W. M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Zavala, Antoni. Y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Graó.



## LÓGICA DE SIGNIFICACIÓN Y NIVELES DE INTERSUBJETIVIDAD COMO INSTRUMENTOS PARA VERIFICAR LOS NIVELES DE PENSAMIENTO

Ivón Susana Díaz Moya, Lázaro Uc Mas y Norma Andrea Rodríguez Sánchez

Unidad de Desarrollo Profesional Docente.

### Introducción

La actual reforma educativa y los documentos que de ella derivan, señalan a la escuela como la institución encargada, primordialmente, de formar ciudadanos conscientes y participativos que busquen la transformación de su entorno, con el objetivo de construir una sociedad en la que se privilegien los principios de libertad, equidad, igualdad, fraternidad, justicia y democracia, entre otros (SEP, 2016). De la misma manera, Pérez y Sacristán (1992) refieren el enfoque crítico de la educación y señalan que esta debe tener como objetivo primordial cultivar la capacidad de estudiantes (y profesores) de pensar críticamente para construir una sociedad más justa y equitativa. Los nuevos modelos académicos, planes y programas de estudio definen las competencias genéricas como aquellas que el individuo desarrolla para la vida y que le permitirán ser un mejor ciudadano, entre ellas, el pensar críticamente. Entonces es posible afirmar que, una de las principales funciones de la enseñanza y por lo tanto del profesor, es crear espacios y diseñar estrategias que lleven al estudiante a desarrollar la habilidad de pensar de manera crítica como una herramienta fundamental para la vida en la sociedad contemporánea.

### El pensamiento crítico

Villarini (s. f.) define el pensamiento como:

La capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas, buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro. (pág. 37).

Atendiendo a esta definición, no todo lo que se piensa implica la misma habilidad, calidad y complejidad, por lo que existen niveles de pensamiento. Villarini identifica y describe los siguientes:

1. El pensamiento automático. Cuando las personas sin detenernos a pensar mucho, actuamos y respondemos de forma automática e inmediata con base a nuestros conocimientos o experiencias previas.
2. El pensamiento sistemático. Cuando nuestras respuestas son producto de una reflexión que realizamos haciendo uso de ciertos recursos mentales. Este tipo de pensamiento tiene el propósito de entender, explicar, manejar, decidir o crear algo y está orientado a la toma de decisiones y la solución de problemas.

Este nivel tiene tres diferentes fases que van de mayor a menor grado de complejidad:

- Recopilar: se logra mediante operaciones intelectuales como observar, recordar, comparar, ordenar, agrupar y clasificar.
  - Interpretar: cuando el estudiante logra inferir, analizar, argumentar y evaluar.
  - Concluir: al tomar decisiones y solucionar problemas.
3. El pensamiento crítico. Es el nivel de pensamiento menos común y se logra cuando volvemos y analizamos nuestros propios pensamientos, sometiéndolos a un análisis y evaluación respecto a lo que realmente significan y lo que queríamos expresar. A este proceso de evaluación y valoración del propio pensamiento se le conoce comúnmente como metacognición.

Entonces, el pensamiento crítico es el nivel más alto en el que, el propio pensamiento se somete a examen y evaluación a través de cinco dimensiones críticas:

1. Lógica. Examinar la claridad, coherencia y validez de los razonamientos.
2. Sustantiva. Examinar con base a la información, conceptos, métodos o modos de conocer la realidad.
3. Contextual. Implica analizar el contenido biográfico y social en el que se desarrolla el pensamiento.

4. Dialógica. Examinar mi pensamiento en relación con el de las demás personas para asumir otros puntos de vista y mediar las diferencias.
5. Pragmática. El examen que se realiza con base a los fines e intereses que busca el pensamiento y las consecuencias que produce. Villarini (s. f.).

Por lo anterior, un objetivo fundamental de toda enseñanza es desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, esto es, que toda práctica en el aula para ser educativa ha de desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos. Así surgen las siguientes interrogantes como guía para la investigación del pensamiento crítico en un aula del nivel medio superior:

¿Cuál es el nivel de pensamiento crítico que generan en sus alumnos, las acciones e interacciones de un maestro del nivel medio superior?

¿Qué tipo de interacciones sostienen maestros y alumnos en un aula del nivel medio superior con relación al desarrollo del pensamiento crítico?

#### La metodología

La investigación de las interacciones que desarrollan o no pensamiento crítico en un aula de clase, obliga a la observación y recuperación directa de lo que sucede dentro del salón de clases. Si además se trata de un docente que desea conocer esta situación para transformar y mejorar su propia práctica, entonces el método más apropiado es el de la investigación acción. De acuerdo con esto, importa recuperar la práctica docente a través de registros de clase por medio de videograbaciones (Herrera, 2013), los cuales se someten al análisis para desentrañar el aspecto específico que se quiere saber, en este caso, el pensamiento crítico en estudiantes del nivel medio superior.

Para esto se emplea la ruta crítica de innovación (Uc Mas. 2008) como una alternativa para que el profesor investigador pueda identificar lo educativo de sus acciones en el aula. Para ello, el docente analiza su práctica e identifica la congruencia entre acción, intención y resultado, encontrando generalmente que no se logran sus propósitos. Posteriormente, la búsqueda bibliográfica sobre el tema de investigación ofrece una perspectiva teórica sobre definiciones, niveles y dimensiones y con ello se puede ubicar a los estudiantes en un determinado nivel, determinando el alcance o no de la intención de las

acciones desplegadas por el profesor. Uc Mas (2008) propone para el análisis de la práctica, dos instrumentos llamados niveles de intersubjetividad y lógica de significación.

### Niveles de intersubjetividad

Uc Mas (2008) define la intersubjetividad como las acciones deliberadas del profesor y los estudiantes para construir significados comunes siendo conscientes de que comparten ese nuevo significado, es decir, que lo que el alumno aprendió sea lo que el profesor quería enseñar y que este último pueda confirmar que el estudiante logró el significado del aprendizaje que esperaba. Es entonces un elemento fundamental pues nos permite verificar que nuestros estudiantes realmente están construyendo los conocimientos y habilidades que se pretendían lograr y que orientan las acciones de nuestra práctica. Uc Mas nos habla de la intersubjetividad como un proceso con tres niveles:

1. De los supuestos. Cuando profesor, alumno o ambos, dan por hecho que entendieron lo mismo.
2. De las certezas. Uno o ambos realizan acciones para verificar y dar cuenta de sus entendidos.
3. De las realizaciones. Ambos realizan acciones que demuestran que se han concretado significados comunes, en función de lo entendido.

Cuando se llega al nivel de las realizaciones, se puede decir que existe una correlación entre la acción, la intención y el resultado.

### Lógica de significación.

Se entiende por lógica de significación a la ruta seguida por un alumno para lograr construir un significado (Parada, 2000). En el caso del aula, importa ver si tal ruta o camino compuesto por niveles, son favorecidos por la acción del docente. Al comparar este camino para construir significados (lógica de significación), encontramos similitudes con los niveles de pensamiento propuesto por Villarini, por lo que al aplicar esta lógica de significación sin duda podremos dar cuenta del nivel de pensamiento que se desarrolla en esta práctica docente, en los siguientes términos.

FASES	ACCIONES-OPERACIONES MENTALES	NIVELES DE PENSAMIENTO
EVO-CAR	Recordar, contar, narrar, hablar, oír anécdotas, recolectar, encuestar, memorizar, revivir, proponer, simular, exponer, descubrir, escribir.	Pensamiento automático
EXPE-RIMEN-TAR	Probar, repetir, vivenciar, experimentar, existenciar, simular, representar, dramatizar, asombrarse.	Pensamiento sistemático: recopilar
INTE-LEGIR	Asociar, secuenciar, organizar, relacionar, esquematizar, sistematizar, vincular, ubicar, inferir, ordenar, clasificar, abstraer, generalizar, hipotetizar, entender, fundamentar, diferenciar, integrar, analizar, sintetizar, subordinar, implicar, comparar, caracterizar, evidenciar, desentrañar.	Pensamiento sistemático: inferir
VERIFI-CAR	Comprobar, comprender, completar, interpretar, logicar, confrontar, operar, comunicar, poner en común, aplicar, convertir, corregir.	Pensamiento sistemático: concluir
VALO-RAR	Escoger, seleccionar, optar, decidir, aceptar, estimar, enjuiciar, desear, intencionar, querer, apropiar, testimoniar, colegiar, aportar, amar.	Pensamiento crítico

Con estos instrumentos podemos analizar la calidad de las interacciones sobre entendimientos mutuos, (intersubjetividad), así como su concreción en niveles de pensamiento.

Hallazgos sobre la intersubjetividad.

La siguiente tabla refleja el número de interacciones durante los primeros registros. Señala además, el total de interacciones que quedaron en cada uno de los niveles de intersubjetividad y su porcentaje correspondiente.

	SUPUESTOS	CER-TEZAS	REALIZA-CIONES	TO-TAL
R1	74	41	0	115
R2	58	68	0	126
R3	2	116	0	118
TOT	134	221	0	359
	37.3%	62.60%	0%	100%

1. El nivel de intersubjetividad de los supuestos prevalece durante los momentos de inicio y cierre. El profesor con la técnica expositiva, orienta el desarrollo de las actividades, y los estudiantes no tienen una participación activa por lo que da por hecho que comprenden y comparten lo que él expone.

#### Registro 1

Ma. Muy bien. Entonces... esté... es importante ser tolerante, ¿sale? Es importante ser tolerante y es importante escuchar con respeto las ideas de los demás, exponer con respeto también nuestras ideas y argumentar

y fundamenta, ¿sale? Y lo que no deben olvidar, la tolerancia debe de estar basada siempre en los valores, en el valor del respeto, en el valor de la dignidad humana, el valor de la solidaridad y todos aquellos valores con los que constantemente estamos trabajando. ¿Sale?

### Registro 3

Ma. ... Entonces, vamos a ver que significa esta palabra Estado en materia jurídica y vamos a hacer el siguiente ejercicio; el Estado se compone de cuatro elementos: uno de ellos es el territorio; la población; soberanía y .... ¿sale?

2. Es durante el desarrollo de la clase cuando se propicia una participación activa y el intercambio de saberes e ideas entre estudiantes y el profesor por lo que estas interacciones llegan al nivel de las certezas.

### Registro 3

Ma. ¿Qué es el orden jurídico?

Aos. Son las leyes que nos rigen. Es el orden. El gobierno.

Ma. Ok, normas, leyes, ¿Qué más N?

Aa. Son leyes que se establecen para no sobre pasar los límites o establecer un equilibrio

Ma. ¿Qué es el territorio? ¿A qué se refiere ese elemento del Estado? ...

D. Que es aquel en el cual una persona es creyente de que algún lugar le pertenece.

Ma. Ok. Pero estamos hablando del Estado. A ver, N!

N. Es un lugar determinado del continente.

Ma. Lugar determinado del continente. ¿Alguien tiene otra idea?

Ao. Un lugar que nos pertenece.

Ma. Lugar que nos pertenece. Muy bien.

Aa. Extensión de tierra que sirve para habitarlo.

Si bien este análisis es un reflejo del interés, deseo y la puesta en común de estudiantes y profesor para el logro de los aprendizajes y la construcción de significados comunes, desde esta óptica no nos es posible identificar los niveles de pensamiento que

logran alcanzar los estudiantes, de ahí que debamos analizar la práctica con otra perspectiva.

Hallazgos sobre la lógica de significación y el pensamiento crítico.

El siguiente cuadro muestra el total de operaciones intelectuales que lograron los estudiantes con las interacciones registradas en cada una de las sesiones. Así mismo muestra los porcentajes correspondientes a las fases de significación de los aprendizajes.

	EVOCAR	EXPERI-MENTAR	IN-TELEGIR	VERI-FICAR	VAL-ORAR	SIN EVI-DENCIA	TO-TALES
R1	22	0	29	0	0	64	115
R2	22	0	47	5	0	55	129
R3	19	0	97	0	0	10	126
TOTALES	63	0	173	5	0	129	370
POR-CENTAJES	17.00%	0.00%	46.00%	1.30%	0.00%	34.80%	100

1. El 65.2% de las interacciones muestra que los estudiantes realizan operaciones intelectuales para significar sus aprendizajes, sin embargo, estas en su mayoría, corresponden a las fases de evocar e intelegir, cuyas acciones, a su vez, corresponden al nivel de pensamiento automático y sistemático en sus fases de recopilar e interpretar.

#### Registro 1

Ma. A ver E, dime ¿qué es ser tolerante?

Ao. Ser tolerante es por una parte respetar las ideas que tienen otras personas pero si vemos que las ideas están mal, sobre algo que sabemos nosotros que está bien, decirle, este, en forma respetuosa que está mal lo que hace.

#### Registro 3

Aa. Este libro viene muy mal.

Ma. ¿Por qué?

Aa. Porque tiene muchas faltas de ortografía y aparte en el otro encontré que la guerra era de 1176 a 1800.

Ao. Duró 600 años, la guerra, la de la independencia de las trece colonias. Decía de 1111.

2. La lógica de significación permite identificar que si los estudiantes no realizan operaciones intelectuales que les permitan verificar y valorar los conocimientos y aprendizajes adquiridos y realizar un proceso de metacognición, no lograrán alcanzar las dimensiones del pensamiento crítico, pues son justamente estas operaciones las que permiten alcanzar dicho nivel.

## Conclusiones

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que la práctica docente del maestro observado realiza interacciones que logran llegar a la fase de intelegir y verificar que corresponden al nivel de pensamiento sistemático en su modalidad de inferir y resolver situaciones, pero no registran mayor cantidad de intercambios donde se observan acciones de valoración en la lógica de significación, lo cual indica que el pensamiento propiamente crítico no es alcanzado ni desarrollado satisfactoriamente.

Si lo asociamos a los niveles de intersubjetividad notamos que la mayor cantidad de intercambios son de certeza, los cuales corresponden con acciones que buscan y logran que los alumnos expliquen lo que hicieron mentalmente con el objeto de enseñanza, revelando estar en el nivel de pensamiento sistemático que se corresponde con las fases de intelegir y verificar, esto es, intelegir el objeto de aprendizaje y verificar su comprensión.

Algunas de las razones por las que no se logra llegar a las realizaciones ni a la fase de valorar los nuevos aprendizajes según lo encontrado en los registros son:

1. La participación de los estudiantes se promueve a través de preguntas que por su simplicidad se pueden responder automáticamente mediante afirmaciones, negaciones o evocando datos, sin que impliquen un pensamiento de mayor complejidad.
2. El cierre de la clase se hace de manera precipitada y sin ninguna acción específica que propicie que los estudiantes valoren los nuevos conocimientos o habilidades adquiridos durante el desarrollo de la sesión.

De acuerdo a este análisis nos es posible afirmar que si un estudiante no logra llegar a la fase de valorar respecto a la lógica de significación y el nivel de las realizaciones respecto a la intersubjetividad en el aula, no logrará alcanzar las dimensiones del



pensamiento crítico. Siendo este el principal objetivo del docente, se puede decir que su práctica no ha sido educativa pues las acciones desplegadas no generan el aprendizaje deseado y esperado.

#### Bibliografía

Herrera, A. P. (2013). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. En J. C. Covarrubias, H. A. García, A. A. Minakata, & G. L. Sañudo , *En torno a la intervención de la práctica educativa* (págs. 24-57). Guadalajara: SNTE.

Mas, L. U. (2008). En torno al análisis de la práctica docente. *La práctica educativa, Reflexiones sobre la experiencia docente*.

Parada, M. B. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos Educar.

Pérez Gómez, Á. I., & Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

SEP. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.

Villarini, J. Á. (s. f.). TEORÍA Y PEDAGOGÍA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. *Perspectivas Psicológicas*.

## EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS Y SU USO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

Lourdes Berenice Angeles Orozco y María  
Alejandra Gutiérrez Salazar

U.A.Q.

### INTRODUCCIÓN

Esta investigación es la parte de una versión más extensa, en la presente se muestra un estudio de caso referido a la elaboración del portafolio docente y del estudiante, ambos realizados en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa de la UAQ o, dicho programa presenta un enfoque en el campo educativo, cuenta con un área básica, un año de acentuación en él área sociocultural, virtual, psicopedagogía o docencia, y culmina con un año de conjunción disciplinar. Esta investigación se apoya de instrumentos como cuestionarios, presentaciones de experiencias con el uso del portafolio de evidencias y una evaluación final del curso de didáctica donde se recupera la experiencia de haber hecho el portafolio.

El portafolio del estudiante se realizó con un grupo de 31 alumnos, del cual se recuperaron algunas reflexiones. El portafolio docente se realizó por el grupo de docencia (alrededor de 3 alumnas).

La investigación tiene por objetivo: Analizar la experiencia de los alumnos de la LIGE, acerca de la vivencia en la elaboración del portafolio del estudiante y del portafolio docente, y la utilidad para su formación como educadores. La pregunta de investigación: ¿cuál fue tu experiencia en el proceso de elaboración del portafolio del estudiante o del portafolio docente como parte de las actividades formativas que llevas en la licenciatura y qué representó para tí esta experiencia como educador o educadora?

### Marco teórico

El portafolio de evidencias es un instrumento que busca seleccionar trabajos y evidencias, logrando que al reunirlos se reflexione sobre la práctica. (Barberà, Bautista, Espasa y Guasch, T. 2006). Las características que conforma a un docente debe ser: transmitir

la información como un reflejo de los conocimientos, comportándose como guía, mediador de conocimiento, no como transmisor, mientras que, el alumno debe tomar el portafolio como un espacio de reflexión para mejorar aspectos en sus asignaturas tomando en cuenta sus características personales y así lograr integrar tanto proceso como el producto, recolección (reunir todos los trabajos que pueda integrar al portafolio), selección (tomar los mejores trabajos y ordenarlos), reflexión (ideas del estudiante, sentimientos y toma de conciencia) y proyección (revisar qué aspectos son importantes para mejorar en tu vida y cuáles son las fortalezas que tienen) (Ball, Barboza y Peña, 2005).

El portafolio no es únicamente una herramienta para los estudiantes, de acuerdo con Frida Díaz Barriga y María Pérez (2010), el portafolio docente es una selección de trabajos o producciones elaborados por el profesor, enfocado claramente a los labores que realiza: evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje, planeación, conjunción, realizados durante el curso escolar o en alguna dimensión temporal del mismo sin dejar de lado el currículum vitae.

Hay que considerar que una de las dificultades a las que se ha tenido que enfrentar tanto el portafolio docente como el de los estudiantes, es a la evaluación, ya que, como lo menciona Díaz Barriga y Pérez (2010), la encuentran flexible y subjetiva.

El Método de caso está ubicado dentro de los métodos de investigación cualitativa de manera principal aunque también puede hacer uso de datos cuantitativos, utilizar técnicas de investigación como las encuestas cuando se trata de un estudio de caso multicaso, en esta investigación se analizan dos casos distintos: la elaboración del portafolio del estudiante (impreso), y del portafolio del docente (electrónico). Uno de los casos se analiza en la clase de didáctica como experiencia de los estudiantes, y el otro en el Laboratorio de docencia II, al elaborar su portafolio docente.

Esta investigación se considera un estudio de caso múltiple, y de acuerdo con Stake (2007), puede caracterizarse como un estudio de caso instrumental y colectivo, de tipo cualitativo, tiene como fin conocer un hecho o fenómeno a partir del estudio del mismo, y múltiple porque se toman dos poblaciones diferentes, estudiantes del área básica (materia de didáctica) y del área de docencia (Laboratorio de docencia II).

## Técnicas de Investigación

Las herramientas utilizadas para la recopilación de datos fueron las siguientes: una evaluación cualitativa aplicada al final del curso, autoevaluación a partir de las reflexiones de haber elaborado el portafolio y de las conclusiones de los mismos, se rescatan algunos datos de la exposición del portafolio del estudiante, un cuestionario que se aplicó a los egresados del área de docencia vía redes sociales y datos de la información de los portafolios docente en línea.

A través de diversas técnicas, se obtuvieron resultados para poder citar y analizar las reflexiones de los estudiantes, que elaboraron ambos portafolios (docente y del estudiante), que se rescatan y se muestran en el presente trabajo.

## RESULTADOS

### Reflexiones acerca de la elaboración de portafolio

#### A) Portafolio del estudiante:

En las reflexiones realizadas por algunas estudiantes que realizaron portafolio se encuentra que lo conciben como una manera de lograr autoreflexión y realizar ejercicio de metacognición, ya que mencionan lo siguiente:

“Me gustó, porque me permitió ver los errores constantes que tuve a lo largo del semestre y a los que debí ponerles más atención” (ED1.2016).

“Fue laborioso, sin embargo me gustó realizarlo ya que me permitió tomar lo que realmente había aprendido o que podía mejorar en mi vida académica a futuro” (ED2.2016).

“Logré ver no sólo cualitativamente mis trabajos, también cómo puedo mejorar mis trabajos, notas de clase, etc. fue un trabajo largo pero valió la pena”(ED3.2016).

Los comentarios anteriores fueron recopilados de la evaluación final del curso; se muestra agrado en cuanto a la experiencia, hubo casos donde los estudiantes se sintieron frustradas, sin embargo la mayoría muestra un aprendizaje.

“Fue interesante y un poco frustrante, pero me permitió darme cuenta de los errores que tuve durante el semestre y que debo esforzarme más”(ED4.2016).

“Fue frustrante pero a la vez buena” (ED7. 2016).

Tabla 1. Recopilación de resultados

Pregunta	Respuesta
¿Qué es el portafolio de evidencias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Recopilación de trabajos realizados en un curso</i>, tomando en cuenta las competencias aprendidas, <i>reflexionando</i> y concluyendo dicho proceso.</li> <li>● <i>Herramienta de evaluación en donde se reúne todo lo hecho en un curso y se selecciona de acuerdo a ciertos criterios ayuda a dar cuenta que se aprendió y que faltó reforzar.</i></li> <li>● <i>Recopilación de los contenidos vistos en un seminario o programa con la intención de evaluar, evidenciar y potencializar el aprendizaje y las deficiencias que Instrumento que evalúa el proceso de aprendizaje reflexionando cada etapa, contenido y experiencia.</i></li> <li>● <i>Herramienta de evaluación que permite evaluar al alumno, pero al mismo tiempo permite que el alumno se autoevalúe, conozca sus fortalezas y debilidades, también mediante el portafolio es posible evaluar al profesor.</i></li> </ul>
¿Cuál fue mi experiencia como estudiante al hacer mi portafolio de evidencias?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Favorable a medida que <i>logre ver no solo cualitativamente mis trabajos</i>, también cómo puedo mejorar mis trabajos, notas de clase, etc. fue un trabajo largo pero valió la pena.</li> <li>● Laborioso pero grato, <i>me ayudó a tomar conciencia de mis aprendizajes.</i></li> <li>● Satisfactoria ya que <i>miré algunos defectos en mi práctica</i> como estudiante que <i>debo mejorar.</i></li> <li>● <i>Interesante y un poco frustrante, pero me permitió darme cuenta de los errores que tuve durante el semestre y que debo esforzarme más.</i></li> <li>● <i>Experiencia satisfactoria y a la vez dolorosa</i>, ya que te enfrentas al reto de valorar tu propio trabajo y tu esfuerzo.</li> <li>● <i>Confrontación de conocimientos aprendidos</i> y los que aún no interiorice. Fue <i>grata la reflexión.</i></li> </ul>
<p>Análisis:  Acerca del concepto la mayoría lo considera como una reflexión sobre los trabajos realizados en clase, con el fin de concientizar dichas características y mejorarlas. El alumno se autoevalúa, reconociendo sus logros y retroceso, potencialidades y deficiencias. También es tomado con un instrumento de evaluación para el docente.  Fue una experiencia agradable en su mayoría, aunque hubo quién se sintió frustrado, en este trabajo el alumno da cuenta y reflexiona el proceso que tuvo durante el curso, cuales son sus logros y fracasos, haciendo conciencia de que es lo que se debe mejorar logrando una autoevaluación y metacognición.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Las alumnas mencionan que pese a las dificultades en las que se vieron al realizar el portafolio, lograron detonar sus potencialidades y debilidades; notaron la posibilidad de disminuir o agotar sus errores si hubiesen prestado mayor atención a las observaciones que la docente les realizaba, nuevamente el acompañamiento de los docentes reluce de

manera que al sentirse evaluadas en el proceso de aprendizaje intentaban cumplir criterios sobre las actividades y no interiorizar el conocimiento; lo anterior se reduce a la autoevaluación y ejercicio de metacognición en el cual aceptan sus deficiencias y/o errores, logrando las finalidades que tiene el portafolio.

Los estudiantes, al elaborar el portafolio de evidencias, lograron recopilar trabajos, argumentar la organización y/o estructura de su portafolio y llegaron a reflexiones respecto a su quehacer académico, reconociendo la importancia de realizar las tareas y trabajos, además lo fundamental que fue para ellos la retroalimentación recibida por la profesora, ya que mencionaron lo siguiente: “De los reportes de lectura y trabajos en clase, retomo que la importancia de dedicarle tiempo y sobre todo interés a la lectura...” (R1, 2016).

“De las notas de clase me queda reconocer que son muy útiles para estudiar previo a un examen o para fundamentar mejor un ensayo, así que aunque no sea de mi agrado tomar notas, debo considerar los beneficios a futuro” (R1, 2016).

“La profesora actuó como guía al explicar las lecturas, responder dudas y contextualizar con diversos ejemplos que facilitan entender los conceptos” (R2, 2016).

Los comentarios son favorables, el objetivo de la reflexión se logró. El portafolio es importante debido a que la selección de trabajos requiere conciencia, con el fin de conocer las competencias y mejorar las habilidades en futuros cursos, la reflexión y selección de trabajos que Ball, Barboza y Peña (2005) mencionan, fue alcanzada en su totalidad, aunque se presentaron diferentes emociones todas alcanzaron los objetivos.

No todos los estudiantes conocen el portafolio de evidencias así como los algunos docentes no lo utilizan debido a que evaluar requiere tiempo, no se tiene un amplio conocimiento acerca de lo que es y los usos que se le pueden dar, por lo cual solo se pide una recopilación de trabajos y no se llega a una retroalimentación profunda para el alumno.

B) Portafolio docente:

La realización del portafolio docente para los alumnos que estuvieron en el área de docencia hubo dos modalidades física y de manera electrónica ambas resultan favorables para los mismos, de manera que argumentan el haber reflexionado acerca de su práctica y los temas que abordaron con sus estudiantes, reconociendo sus habilidades y fortalezas que como docentes se encuentran. Conforme a lo que nos ofrecen Díaz Barriga y Pérez. (2010).

Los docentes consideran que la elaboración del portafolio es grata, por recopilación y autoevaluación de su práctica educativa, recomendando a los demás docentes realizarlo, considerándolo una estrategia de autoaprendizaje y autoevaluación. Asimismo viven implicados con la labor docente siendo para toda la vida, no momentánea la cual permite demostrar su manera de ser al dar clases.

Se realizaron encuestas a egresados de la LIGE del área de docencia y estudiantes que ya tomaron los laboratorio de docencia, sobre qué es el portafolio de evidencias, cómo fue experiencia, para qué sirvió, cómo lo aplica y si considera conveniente realizarlo obteniendo como resultado lo siguiente:

“Herramienta del docente que permite la recopilación y selección de evidencias sobre el trabajo realizado y la autoevaluación y reflexión sobre el mismo.” (Comunicación personal, 2016).

“Al elaborarlo me di cuenta que era muy fácil utilizar la plataforma, fue una experiencia muy placentera por el hecho que al ser electrónico permite que sea más dinámico y menos aburrido” (Comunicación personal, 2016).

“Permite reflexionar sobre otras estrategias que ayudan a abordar el tema y las que funcionaron y se pueden adaptar a otros temas o seguirlas utilizando.” (Comunicación personal, 2016).

Se observa que el portafolio docente es una herramienta que permite llegar a una reflexión sobre cómo se está enseñando y las estrategias a tomar a lo largo del curso, de esta manera se pueda mejorar aquello que no funciona. Los docentes lo recomiendan al tener resultados favorables a partir de la realización del portafolio, da una conciencia más amplia, una mayor organización.

El objetivo y el contenido del portafolio debe de ser el mismo, esté no cambia puede variar dependiendo del docente sin embargo se debe generar una reflexión y una conciencia hacia el trabajo en aula para una mejora profesional.

Tabla 2. Ejemplos de portafolio docente electrónico

Portafolio docente	Descripción del alumno
<a href="http://psicopedagogialige.jimdo.com">http://psicopedagogialige.jimdo.com</a>	Lourdes Berenice Ángeles Orozco, María Alejandra Gutiérrez Salazar,, Viviana Beatriz Ortiz Padilla alumnas del área de psicopedagogía prácticas realizadas en el ITQ.
<a href="http://rootsabss.wixsite.com/quimicateam">http://rootsabss.wixsite.com/quimicateam</a>	Jerrelly Mendoza, Linda Nieves y Xochitl Ortega estudiantes del área de psicopedagogía, prácticas realizadas en la Universidad Autónoma de Querétaro facultad de Química.
<a href="http://pitta08rm.jimdo.com/">http://pitta08rm.jimdo.com/</a>	María Guadalupe Romero Morales, egresada de LIGE 2da generación, área docencia. Prácticas realizadas en Preparatoria Norte U.A.Q
<a href="http://ferperezolquin.wix.com/portafolio-docente1#!quienes-somos2/chku">http://ferperezolquin.wix.com/portafolio-docente1#!quienes-somos2/chku</a>	María Fernanda Pérez Olguín, egresada de LIGE, 2da generación, área docencia. Prácticas realizadas en Preparatoria Sur U.A.Q.
<a href="http://lucyhh.jimdo.com/">http://lucyhh.jimdo.com/</a>	María de la Luz Huerta Hurtado egresada de LIGE 2da generación, área docencia. Prácticas realizadas en Preparatoria Norte U.A.Q.

Fuente: Elaboración propia

## CONCLUSIONES

El portafolio del estudiante como del docente, son herramientas que posibilitan realizar un ejercicio de crítica y reflexión mediante la metacognición, sin importar la modalidad en la que se encuentre (físico o electrónico). Al elaborar esta herramienta da cuenta de las deficiencias y/o potencialidades que se tenga en cual sea el caso. Es importante resaltar su trascendencia dentro del ámbito educativo para ambos, ya que permite tener una evaluación y visualización del proceso formativo posibilitando la reflexión, atención e intervención en aspectos específicos de dicho proceso.



Sin embargo, para lograr una reflexión respecto al quehacer académico, es necesario tener claros los criterios de evaluación, ya que una funcionalidad de esta herramienta es detectar los ámbitos de oportunidad, mejora y reconocimiento de las deficiencias para trabajar en ellas.

El portafolio es una herramienta de evaluación que no todos los docentes y alumnos conocen, no obstante permite tener un enriquecimiento, no solo cuantitativo sino, cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje o en general de la formación estudiantil y docente. Puesto que permite encontrar las deficiencias y/o habilidades de ambos en ambos portafolios, de manera que el portafolio docente incluye evidencias del alumno y el portafolio del estudiante refleja el trabajo que el docente realizó en él. Se considera que el portafolio debería tener un papel sobresaliente en el acto educativo, siendo el reflejo de lo trabajado y la oportunidad de mejora.

#### AGRADECIMIENTO

A la Dra. Rocío Adela Andrade Cázares por compartirnos la entrega y compromiso a la práctica docente e investigativa.

#### Bibliografía

- Ball, M; Barboza, F; y Peña, J. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En: *Educere*. Universidad de los Andes. Venezuela. Vol. 9. pp. 599-608
- Barberà, E; Bautista,G; Espasa, A; y Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: BADIA, A (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta:5/08/2016]en: [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera\\_bautista\\_espasa\\_quasch.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_quasch.pdf)
- Díaz Barriga, F; y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y la evaluación del profesorado. En *Observar. Revista de Observatorio de la didáctica de las artes*. [Fecha de consulta:5/08/2016] en: <http://www.odas.es/site/magazine.php>

Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. (4a. ed). Madrid, España. Morata.

## LA GAMIFICACIÓN EDUCATIVA COMO FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO

Lucía Guadalupe Guzmán Sánchez y  
Marco Antonio Díaz Haro

MEIPE

### Introducción

En las escuelas cada uno de los docentes se enfrenta a múltiples situaciones que benefician o constituyen un reto para el desarrollo de las actividades que se tienen contempladas, éstas han de tenerse en cuenta para convertir esos obstáculos en retos que beneficien el desarrollo de sus actividades.

Sin embargo, en ocasiones es difícil lograrlo, por ello es importante buscar actualizarse, romper esquemas, con la finalidad conseguir ser mejores, que, al romper paradigmas lleve tanto a la educación como a la sociedad a un mejor nivel, en donde todos los agentes pueden vivir en un lugar más estable y con mayores oportunidades.

Por ello la presente ponencia manifiesta el informe de una investigación realizada a una práctica real, donde se detectó cierta problemática para posteriormente aplicar un proyecto de intervención, analizando las características de la práctica así como las áreas que se necesitan fortalecer; seleccionando la gamificación educativa como estrategia didáctica se presenta con la intención de ayudar a los alumnos y a demás compañeros docentes que deseen fortalecer su compromiso profesional.

En primer lugar se realizó el análisis del contexto donde reside la práctica docente, se trata de una comunidad rural, en una escuela multigrado, donde se realizaron observaciones de tipo participante como principal técnica de recolección de datos que en posterior condujo a generar registros, éstos son entendidos como “hacer la descripción del evento, reconstruir, a partir de las notas que se tomaron en el campo y de las imágenes que se despiertan al leerlas, se tiene que dar cuenta de lo que pasó en el momento de hacer la observación” (Herrera, 1998, p. 56). Una vez obtenidos los datos que son retrato fiel de las acciones dentro del aula se buscó transformarlos en registros ampliados, con el propósito de tener una mayor interpretación, en donde “se anotan todas aquellas situaciones o percepciones que se obtuvieron durante la observación, pero no fue posible

documentar en ese momento” (Ponce, 2006, p. 107). En este paso son analizadas las intenciones tras los hechos buscando líneas de significado.

Posteriormente se conformaron categorías que reunieran un mismo tipo de intención para llegar a tener una caracterización de la práctica, en ella se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad para el docente que diera paso a hacer la descripción de la situación problemática, para ello fue necesario “elaborar un listado de las lagunas, necesidades o carencias que sirven de contexto al punto de interés elegido” (Sánchez, 1993, p. 12), y redactar el problema de la práctica a partir de ese enfoque.

Una vez que se detectaron los posibles problemas fue necesario identificar su relación existente, pues los problemas “no se encuentran uno al lado del otro. Más bien se relacionan entre sí” (Sánchez, 1993, p. 13). Surgió un nuevo análisis para observar cuál de ellos es causa o efecto de otros, para ello se conformó una red de problemas.

En la red de problemas se pudo observar que todos los problemas tienen relación, es importante señalar que “la relación que establece entre los problemas es una influencia en sentido amplio” (Sánchez, 1993, p. 13) y sólo el docente investigador establece dichas relaciones de manera que resultó más sencillo enumerar la frecuencia de las relaciones entre los problemas en una tabla.

Una vez realizado el análisis de los posibles problemas así como su influencia se logró delimitar el problema, que se cita como sigue:

Una planeación carente de estrategias innovadoras y evaluación deficiente por parte del docente genera que los alumnos pierdan el interés y motivación durante las clases.

Una vez delimitado fue posible realizar un proyecto con el que se pudiera enfrentar dicho problema, tomando el control de las acciones de la propia práctica para situar actividades objetivas que favorezcan su quehacer cotidiano.

La estrategia seleccionada fue la Gamificación definida como “aplicar estrategias de juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos” (Ramírez, 2014, p. 27), tiene la finalidad de generar

compromiso, fomentar conductas deseadas y resolución de problemas por ello coincide con las mejoras deseadas a la práctica docente.

No obstante, siendo conducentes al contexto en el que se labora, la estrategia de intervención más concretamente se especifica como Gamificación Educativa [GE] que refiere al “proceso por el cual se aplican mecánicas y técnicas de diseño de juegos, para seducir y motivar a la audiencia en la consecución de ciertos objetivos” (Rodríguez, 2015, p. 8). Según González (2015) esta estrategia incita la forma de aprender y el alumno invierte toda su atención y esfuerzo en un determinado asunto, en una consigna clara. Y fue utilizada para transformar la práctica rutinaria a una que fuera activa e integradora, que sirvió para que el alumno se sintiera feliz y motivado por realizar las actividades.

Retomar los fundamentos en relación a la manera de guiar los aprendizajes hace referencia a Csikszentmihályi, “estar totalmente absorto por la actividad que se realiza. El ego desaparece. El tiempo vuela. Cada acción, movimiento y pensamiento sigue inevitablemente al anterior, como si se tocara jazz. Todo tu ser está implicado, y estás utilizando tus habilidades al máximo” (González, 2015, p.7). Un elemento clave es sin duda conducir a los alumnos a la novedad, lo inesperado; desde el aula han de ser diseñados y creados escenarios que estimulen la creatividad, la motivación por colaborar, compartir, analizar, evaluar y trabajar en equipo.

Como alude esta estrategia, los alumnos han de ofrecer lo mejor de sí, pues como lo menciona William Glasser “un alumno no trabaja para aprender, a no ser que haya algo que lo mueva a hacerlo” (Rodríguez, 2015, p.3). El papel docente reitera su capacidad de motivar, de presentar las lecciones de una manera que genere interés y entusiasmo en sus alumnos que les inspire y les rete la necesidad de aprender.

Por esa razón se promueve que la motivación intrínseca los haga partícipes, que se sientan parte de la actividad para ello Daniel Pink, citado por González (2015), nos menciona tres claves para fomentar este tipo de motivación que son la autonomía, la maestría y el propósito.

Como en cualquier juego, el alumno debe aprender a equivocarse, saber dónde y cuándo pedir ayuda saliendo así de su zona de comodidad. Es necesario que los jugadores tengan idea del objetivo que van a conseguir y a través de diversos medios obtengan la información que necesitan. Es importante ser claros y precisos con las consignas de trabajo, y si por alguna causa al alumno le falta información es conveniente que investigue en diversas fuentes. También es propicio motivar a los alumnos otorgando encontrar las respuestas relativa facilidad para atraer su atención y no dar lugar a que se frustre por no poder realizar las actividades; ha de poder llegar a la meta, es decir, resolver el problema.

La GE propicia el interés y el aprendizaje en el aula así como la cooperación con los alumnos en las escuelas multigrado, pues entre ellos se va a encontrar jugadores de diversos tipos, desde los principiantes hasta los que sean expertos en las materias, por ello es importante crear ambientes de confianza dejando que los alumnos experimenten el deseo de ganar, aprendan a equivocarse y apoyarse entre ellos.

Con la implementación de la estrategia se logran desarrollar los doce principios pedagógicos que son el referente fundamental del proceso de aprendizaje de acuerdo al Plan 2011, los principios pedagógicos “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad de vida” (SEP 2011, p. 26). Constituyen la esencia del quehacer educativo.

En la primera fase de la metodología es primordial cambiar los nombres a algunas cosas adaptándolas al mundo del alumno, pues están cargadas de connotaciones indeseables, éstos deben ser “pequeños cambios que tienen un gran impacto, y es justo ahí donde se fragua la innovación, la capacidad de hibridar elementos que convergen en entornos dispares” (Rodríguez, 2015, p. 30), el efecto logra que los alumnos se sientan motivados al pertenecer a cierto grupo.

Luego, se procedió a diseñar el círculo mágico que es aquel en donde se dan los aprendizajes en los alumnos, para su diseño fue indispensable aclarar las reglas “que rigen los comportamientos y hacen demarcaciones entre lo que está dentro del juego, y

lo que no está” (Rodríguez, 2015, p. 37), el círculo mágico se puede dividir en dos, el entorno físico y el virtual, en el primero siempre deberá ser cambiante, en el aula la distribución debe de ser itinerante, dependiendo de la aventura o reto que se quiere lograr es la distribución de los alumnos, por lo tanto siempre están variando y es bueno jugar con éste elemento sorpresa para los alumnos. Mientras que en el entorno virtual puede ser una red social, juegos en línea pero deben de tener un espacio para las familias, para que puedan implicarse en el seguimiento y evolución de sus hijos en las diferentes asignaturas.

El siguiente paso fue el proceso de embarque, en él se va a conocer a los alumnos, identificar qué tipos de jugadores son, conocer sus expectativas, intereses, sueños, necesidades, lo que les gustaba, disgusta, apasiona, etcétera. No se limitó al inicio del curso sino que estuvo ligada a un objetivo previamente definido.

En el último paso se buscó definir los objetivos y trabajar los comportamientos, al respecto Rodríguez (2015) menciona que, consta del diseño de comportamiento de los jugadores dentro del juego para conseguir los objetivos marcados, para eso se limitaron las reglas, en éste paso han de quedar claros los objetivos que se quieren lograr, el objetivo lo define Rodríguez (2015) como todo aquello que se quiere conseguir, mientras que los comportamientos son lo que se quiere que los alumnos hagan para conseguirlo y se debe de ser capaz de medir. Es necesario dejar en claro que la GE no se centra en premiar los comportamientos, sino que se deben de dejar muy claros e integrarlos a todo el proceso.

La segunda fase consta de conocer los tipos de jugadores, lo más rápido posible y lo mejor posible para considerar la variedad y obtener mejor partido de ellos, “la capacidad de analizar a cada uno es crucial para saber qué estrategia tendremos que utilizar” (Rodríguez, 2015, p. 8). Existen diversos tipos de jugadores, Andrzej Marczewski los clasifica en dos grupos y ocho tipos de jugadores.

Enseguida se especifican los deberes que se dividen en tres rutas, la primera es la del alumno en donde cada uno cree que tiene su propio itinerario, atendiendo las necesidades que cada uno considera preciso reforzar, afianzar o extender; la segunda, es

la ruta del maestro en donde se deben de cubrir las necesidades que el docente considera oportunas; y la última, está diseñada para que cada alumno complete con éxito certificada por una serie de insignias.

Una vez realizado el diseño de los ciclos de actividad, que son definidos “cuando un jugador realiza cualquier tipo de acción, ésta provoca que se inicie una actividad determinada, lo que a su vez hará que otro jugador reaccione, haciendo que se genere una nueva actividad y así sucesivamente” (Rodríguez, 2015, p. 47), hay dos tipos: los primeros son los bucles de acción en donde el jugador realiza una acción determinada que provoca un resultado, en función de éste, el jugador decide si se cumplió con el objetivo o no; es importante que obtenga su recompensa, ha de ser inmediato. El otro tipo es la escalera de progresión, donde el reto es hacer cada día diferente y hacer sentir a los alumnos que se ha progresado, no obstante de que cada jugador trabaja de forma individual de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

Es fundamental la motivación, así como el docente trabajó con ella en el círculo mágico es necesario que también se incorporen a los padres de familia a las actividades escolares, en donde ambos deben de crear una especie de círculo virtuoso para que los alumnos se encuentren siempre animados, tengan una sensación de control, en donde quede fuera la tolerancia cero, sean responsables, reflexionen, gestionando las emociones.

La tercera fase y última fase es el aprendizaje inverso, en donde “se toman determinados aspectos del aprendizaje y los traslada fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para potenciar la práctica de conocimientos y el desarrollo de otros procesos de adquisición, análisis, etc., enriqueciendo la interacción entre profesor y alumno” (Rodríguez, 2015, p.13), pues los principios del juego estimulan a desarrollar competencias y habilidades, esto funciona en pequeña escala para los juegos independientes, sin embargo, puede funcionar para varias sesiones de clase o incluso puede alargarse para un curso.



Al aplicar el aprendizaje inverso se obtiene beneficios como la interacción entre estudiante y profesor, se proporcionan más oportunidades de retroalimentación, de participación además se propicia que el estudiante siga con su propio ritmo de aprendizaje para diseñar, desarrollar y evaluar tareas más significativas.

La evaluación se utilizó como herramienta para la personalización, diferenciación e individualización, es decir, la primera evalúa cómo aprendizaje la creación y definición de los objetivos; la segunda implica evaluaciones periódicas donde los profesores aportan premios para progresar en el aprendizaje; y en la tercera, se retoma la evaluación sumativa basada en los niveles de logro de los estudiantes.

#### Conclusión.

La educación es importante para el desarrollo de la humanidad, es necesario valorar que la sociedad está cambiando continuamente y lo mismo debe de pasar con la educación. Existen diversos factores que pueden favorecer u obstaculizar este proceso, por lo tanto, es viable analizar la práctica para reconocer las fallas para transformar hacia actividades conscientes con apego a los fundamentos pedagógicos.

Al elegir la Gamificación Educativa como estrategia a aplicar para mejorar la práctica, el docente da cuenta de que no todas las estrategias son iguales, y que incluso hay algunas que pueden ir de acuerdo a los estilo que tienen los docentes para dar clases por ello cabe resaltar el apego con el análisis y la teoría.

Una de las situaciones que resultó con mayor dificultad durante la aplicación del proyecto fue romper con el paradigma del control docente, la práctica denota al conocimiento como principal agente de dirección en las clases por lo que es protagonista de la clase, y ha de dirigir sus esfuerzos para que sea el alumno centro del aprendizaje cediendo así el control.

Con la GE se logró un cambio verdadero, que surgió desde el aula, en donde se demostró un parteaguas del compromiso profesional, con el firme mejorar, de hacer las cosas diferentes y que el centro de atención sean los alumnos y no los contenidos.

## Referencias

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- González, F. S. (14 de Septiembre de 2015). Fernando Santamaría. Obtenido de *La gamificación. Las mecánicas del juego en los procesos de aprendizaje*: <http://fernandosantamaria.com/blog/2013/08/la-gamificacion-las-mecanicas-del-juego-en-los-procesos-de-aprendizaje-parte-2/>
- Herrera, A. P. (1998). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. El entrenamiento en la elaboración de registros. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. LA TAREA No. 10.*, 56-58.
- Martinic, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México: Editorial Comexani/Cejuv.
- Ponce, R. C. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México D.F.: Paidós Educador.
- Puentes, R. S. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- Ramírez, C. J. (2014). *Gamificación. Prácticas de juegos en tu vida personal y profesional*. México : Alfaomega grupo editor.
- Rodríguez, F., & Raúl, S. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona, España: Editorial Oceano S.L.U.
- Román, M. (2005). *Guía práctica para el diseño de proyectos sociales*. Santiago de Chile: CIDE.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, DF.: Secretaría de Educación Pública.

## LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN SECUNDARIAS TÉCNICAS DE LA CDMX: LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y DIRECTIVAS

Francisco Javier Sánchez Magno

Instituto Politécnico Nacional

### Introducción

Los procesos de globalización han generado importantes transformaciones en todos los ámbitos de la vida social, para el caso de la educación en la región de América Latina la gestión educativa representa un nuevo paradigma que incide en dos ámbitos, por un lado en la evolución del proceso administrativo y por el otro en la necesidad de un nuevo enfoque del quehacer educativo en las distintas dimensiones en las que es posible dividir la vida escolar.

En este sentido, la gestión educativa brinda la posibilidad de fortalecer las escuelas como unidades de transformación en donde con la generación de una nueva perspectiva del ejercicio educativo a partir de nuevas prácticas de la gestión escolar basada en la colaboración, liderazgos compartidos y sin perder de vista el quehacer de la enseñanza alrededor del estudiante.

Lo anterior conduce a la necesidad de generar diversas estrategias que tengan como finalidad la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están dando tanto dentro como fuera del aula, identificando en la gestión pedagógica de docentes y directores un ámbito de la gestión escolar con posibilidades de ser aprovechadas las distintas experiencias de estos actores y con esto construir sistemas de colaboración.

Esta condición permite abordar en esta investigación el tema de la gestión pedagógica en los centros escolares de educación secundaria técnica de la Ciudad de México que dentro del marco de la RIEB aún enfrentan desafíos por alcanzar mejores índices de aprovechamiento de los estudiantes.

De acuerdo con distintos indicadores como por ejemplo los que brinda la prueba PLANEA 2016, dentro de las 120 escuelas secundarias técnicas que operan en esta localidad federal, existen importantes diferencias en el aprovechamiento entre escuelas que comparten el mismo grado de marginación.

En este sentido y con la intención de propiciar diversas estrategias que apunten hacia la mejora de los procesos de gestión en las escuelas secundarias técnicas de la Ciudad de México, para esta investigación se propone colocar al director y los docentes como principales actores cuyas acciones en torno de la gestión pedagógica pueden incidir en las condiciones de aprovechamiento de los estudiantes.

En este punto es donde cobra pertinencia esta propuesta de investigación al tiempo que pretende generar una propuesta de intervención y construir un sistema de colaboración entre directores y docentes que permita aprovechar las distintas experiencias que se están dando en otras escuelas buscando beneficiar el aprovechamiento de los estudiantes y haciendo uso de los recursos disponibles con que cuenta un plantel.

En un ejercicio de búsqueda y con la intención de identificar estudios e investigaciones relacionadas con el tema propuesto, se encontró poca intervención en lo que corresponde a prácticas en gestión pedagógica en educación básica de la Ciudad de México, por esta razón la propuesta de investigación se coloca como una oportunidad para construir un estudio exploratorio en este tema y en el nivel secundaria de manera específica.

#### Preguntas de investigación

General: ¿Qué tipo de prácticas de gestión pedagógica ejercen los docentes y directores de secundarias técnicas en la Ciudad de México que estén incidiendo en los niveles de logro de los estudiantes?

Específica: ¿Qué tipo de mecanismo de colaboración existen entre docentes y directores de secundarias técnicas en la Ciudad de México que aprovechen las experiencias de otros centros escolares?

#### *Propósitos*

General: Analizar el tipo de prácticas de gestión pedagógica que ejercen tanto docentes como directores de secundarias técnicas en la Ciudad de México que inciden en los niveles de logro de los estudiantes.

Específico: Generar espacios de colaboración entre docentes y directores de secundarias técnicas, aprovechando el tipo de prácticas que se ejercen en otros centros escolares

*Marco referencial y perspectiva teórica*

El tamaño que ha alcanzado la educación secundaria, en sus principales modalidades, refleja la importancia que representa el nivel para la sociedad mexicana; para el ciclo escolar 2014-2015 se aprecia la dimensión que ha alcanzado, tomando en cuenta el número de alumnos, profesores y planteles en toda la república y según la modalidad.(CUADRO I)

CUADRO I: *Dimensión de la educación secundaria para el ciclo escolar 2014-2015. (INEE, 2015)*

EDUCACIÓN SECUNDARIA CICLO ESCOLAR 2014- 2015			
Modalidad	Alumnos	Docentes	Planteles
General	3,440,380	227,531	11,901
Técnica	1,882,674	101,499	4,685
Telesecundaria	1,433,818	72,258	18,592
Trabajadores	26,698	3,040	250
Comunitaria	41,361	3,924	3,176
TOTAL	6,825,046	408,252	38,604

Uno de los pilares que brinda mayor legitimidad al estado mexicano se encuentra descrito en el Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en él se configura el derecho que tiene la población a la educación y el compromiso que el estado asume para ofrecerla:

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.” (CPEUM, 2016)

De esta manera identificamos que el mandato constitucional, en términos idearios, destaca el derecho que todos los ciudadanos tienen a recibir la educación básica y la garantía que el Estado brinda para que ésta sea de calidad, al mismo tiempo identifica la idoneidad de los docentes y directivos para el logro máximo de los aprendizajes por lo que para esta investigación esto dos actores educativos adquieren un papel protagónico como promotores de mejores índices de logro en los estudiantes.

En el mismo sentido, la configuración del sistema educativo mexicano no solo obedece al devenir histórico y contextual de la nación, también adopta la influencia de las dinámicas internacionales en materia educativa y encontramos que una de las convenciones con mayor reconocimiento, por el número de países participantes y firmantes del acuerdo, es la Conferencia Mundial de Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990.

En el artículo 2 de esta convención se destaca que:

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia. (UNESCO, 1990)

Esta legislación da la pauta para que, al margen de las limitantes institucionales, los directores y docentes de los centros escolares tomen iniciativas, desde el ámbito de su competencia y con propuestas accesibles provoquen transformaciones de los escenarios desfavorables para la educación en nuestros países.

Buscando lo que, a nivel nacional, señala la Ley General de Educación en su artículo segundo:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (LGE, 2016)

Por esta razón, la presente investigación tiene como uno de sus principales propósitos colaborar en los esfuerzos por disminuir el grado de desigualdad entre escuelas que obtienen altos índices de logro y las que registran índices mínimos, a través de la construcción de sistemas de colaboración al interior de las comunidades educativas y en un segundo momento frente a otros centros escolares.

En este caso identificando lo que en materia de gestión pedagógica llevan a cabo tanto docentes como directores y que se asuma que estas prácticas están incidiendo en el logro de los estudiantes. Una vez identificando el tipo de prácticas se llevarían al plano de la contextualización y aplicación en otros centros educativos con circunstancias similares.

#### Perspectiva teórica

Para la presente investigación se propone, en un plano preliminar, un acompañamiento teórico y conceptual de autores con los cuales se coincide en los planteamientos desarrollados que se relacionan con el objeto de estudio señalado que al mismo tiempo se constituyen como la base sobre la cual se edificara esta investigación

Para Ezpeleta (1996), el modelo de desarrollo educativo común a la región coloca la idea de gestión como el conocimiento y el saber hacer precisos para una conducción de las escuelas acorde con sus fines. De ahí que se piense en los directivos, no porque ellos sean los depositarios exclusivos de la gestión, sino porque necesariamente les está reservado un papel protagónico diferencial: el de coordinadores y animadores de las nuevas maneras de abordar el trabajo.

En el mismo sentido es posible incorporar lo dicho por Tedesco (1999), quien dice que gestión es 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.

De tal manera que la gestión no sólo se limita a la escuela, sino que va más allá de ésta, como ya se mencionó, involucra a la comunidad educativa en general. Implica que los procesos educativos que ocurren al interior de las escuelas se desarrollen en función de los propósitos planteados en los programas y sean considerados en toda la estructura. (Elizondo, 2001)

Sobre el tema específico de la gestión pedagógica, Ezpeleta y Furlán (1992) mencionan que para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión.

### *Metodología*

El diseño de la ruta metodológica para esta investigación transcurre por un proceso organizado en tres etapas: la primera consiste en la investigación documental misma que permite la construcción de distintos marco contextual sobre el objeto de estudio propuesto, un marco normativo que distingue el andamiaje legislativo del mismo y la perspectiva teórica que sustenta dicha investigación.

Al mismo tiempo con la búsqueda y análisis de información tanto en libros, como en diversos medios impresos y digitalizados, permitió dar cuenta de los principales conceptos construidos sobre el tema y distinguir el estado del arte mismo que justifica la pertinencia del objeto de estudio a partir del poco abordaje que ha registrado al momento en México.

La segunda etapa consiste en el trabajo de campo que tiene como propósito trasladar al investigador al sitio y con los sujetos de estudio que aportarán la información necesaria en torno al tema de la investigación, para este caso los sujetos informantes son directores y docentes de secundarias técnicas en la Ciudad de México.



Por último, la tercera etapa de la investigación tiene que ver con el análisis, el tratamiento y las conclusiones sobre el estudio realizado con lo que se pretende aprovechar los resultados y compartirlo tanto con los integrantes de la muestra así como con el resto de las secundarias técnica con la intención de coadyuvar en la construcción de sistemas de colaboración entre docentes y directores de esta modalidad educativa.

El análisis de la información se plantea desde un enfoque cualitativo y de acuerdo con Edmund Husserl (S/F) la investigación se inserta en la tradición fenomenológica de los estudios sociales; con la cual partimos de rescatar las experiencias de los sujetos informantes, así como sus consideraciones a partir de su práctica social, a partir de esto la investigación se posiciona como un estudio exploratorio de carácter descriptivo reflexivo.

De acuerdo con el enfoque y las características de la investigación, para la recolección de la información se ha determinado que sea a través de la entrevista en profundidad con el apoyo de un guion semi-estructurado, para el entrevistador, como instrumento para el acopio de información.

La construcción de la muestra está basada en una selección no probabilística de informantes clave, coincidiendo con Hernández Sampieri (2006) quien dice que La muestra en el proceso cualitativo, es un *grupo* de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativa del universo o población que se estudia. (Hernández, 2006)

El criterio principal para la selección de sujetos informantes, de entre un universo de 120 escuelas de esta modalidad educativa, lo define los resultados de la prueba PLANEA 2016, de donde ubicamos a las 3 escuelas con más altos índices de logro de los estudiantes como las 3 escuelas que registran los índices más bajos en las asignaturas de Español y Matemáticas.

#### *Resultados parciales o esperados*

*Uno de los resultados que podemos identificar está plasmado en la construcción de un instrumento para entrevista en profundidad que será aplicado a dos sujetos: directores y docentes.*

*En las primeras aplicaciones del instrumento se nota un entusiasmo evidente por parte de los entrevistados por participar en este estudio.*

*Las autoridades a nivel de la Dirección general de educación Secundaria Técnica en la CDMX se han mostrado muy interesadas en conocer los resultados de dicha investigación, por tal motivo han facilitado la entrada a los planteles seleccionados.*

#### *Conclusiones preliminares*

*El tema de la gestión pedagógica no es muy conocido entre los actores educativos seleccionados para el estudio.*

*La brecha que se abre entre escuelas con altos y bajos resultados es evidente; sin embargo, es más notoria analizando el turno matutino frente a vespertino.*

*Las escuelas de tiempo completo no han marcado diferencia, prevalecen con mejores resultados las de turno matutino.*

#### *Referencias*

CONEVAL (2015), Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014 – 2015, México, recuperado de: [http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED\\_2014\\_2015/SEP/S029\\_PEC/S029\\_PEC\\_IE.pdf](http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/S029_PEC/S029_PEC_IE.pdf)

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2016), DOF, México, recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150816.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150816.pdf)

Elizondo, A. (2001). La nueva escuela I: Dirección, liderazgo y gestión escolar, México, Paidós.

Ezpeleta, J. (1996). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. México, CINVESTAV.

Ezpeleta, J. y Furlán A. (Comp.) (1992). La gestión pedagógica de la escuela, Chile, UNESCO/OREALC.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2006). Metodología de la investigación, México, McGraw-Hill.

INEE (2015), Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional, México, recuperado de: [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2009/PanoramaEducativo-DeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2008-2009/2009\\_Ciclo2014-2015\\_\\_.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2009/PanoramaEducativo-DeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2008-2009/2009_Ciclo2014-2015__.pdf)

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, (2016), DOF, México, recuperado de: [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)

SEP (2012), ACUERDO 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, DOF, México, recuperado de: [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf)

Tedesco, J.C. (1999) Educar en la Sociedad del conocimiento. F.C.E., Buenos Aires.

UNESCO (2000), Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, Dakar, recuperado de: [http://campusvirtual.upn.mx/meb/u094/plugin-file.php/2180/mod\\_resource/content/1/M1\\_Bloque1\\_T1/Marco\\_accion\\_Dakar\\_texto.pdf](http://campusvirtual.upn.mx/meb/u094/plugin-file.php/2180/mod_resource/content/1/M1_Bloque1_T1/Marco_accion_Dakar_texto.pdf)

UNESCO (1990), Conferencia mundial de educación para todos, Jomtien, recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PD](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PD)

## **DESARROLLO DE AUTONOMÍA PSÍQUICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA A TRAVÉS DE UN TALLER DE CINE**

María Guadalupe Serrano Soriano y Aída de Fátima Miranda Vidales

Universidad Autónoma de San Luís Potosí

El contexto de la intervención fue en una Universidad Pública, en una Facultad de Psicología, con estudiantes de primero y tercer semestre.

Para dar inicio a la intervención, se realizó un diagnóstico Institucional, los meses de agosto a noviembre del año 2015, en el cual se encontró:

- No existen: espacios ni estrategias para promover habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes de Psicología.
- Se han realizado diversos programas a lo largo de diez años para consolidar un departamento de tutorías sin embargo no ha logrado establecerse de manera constante y formal, el despliegue de los procesos imaginativos en los alumnos de los distintos semestres.
- Los estudiantes no cuentan con espacio de tutorías ni psicólogo o psicopedagogo que acompañe al proceso de desarrollo de habilidades personales y profesionales.
- Se considera un área de oportunidad el promover para espacios y estrategias procesos creativos, de imaginación y autonomía en los estudiantes.

De acuerdo a estos antecedentes generados en el diagnóstico situacional se propuso realizar un programa de intervención a partir del cual se desarrolle la autonomía psíquica de los estudiantes a través de un taller de cine.

Los objetivos fueron:

- a. Analizar la calidad de transformaciones del participante en relación a los semejantes.
- b. Analizar la calidad de transformaciones del participante en relación al adulto a cargo.
- c. Analizar las transformaciones o formas de enriquecimiento psíquico que se encuentran con las diferentes tareas propuestas o con el producto.

A continuación, se despliega el marco conceptual que abarca la intervención, la autonomía psíquica de una persona tiene que ver con la riqueza de sus recursos simbólicos. Es decir, que el conjunto de habilidades con las que cuentan los estudiantes para solucionar conflictos.

Por lo que se pretende generar espacios suficientes para que los estudiantes tengan oportunidades reflexivas para dar inicio a intervenciones de carácter autónomo.

Al considerar que se trata de este entorno en el que no existen estrategias ni espacios para proponer el desarrollo de la autonomía psíquica de los estudiantes, es necesario intervenir con propuestas innovadoras y atractivas, en este caso con películas o cortometrajes para que se brinden oportunidades reflexivas.

Las películas o los cortos instrumentalizados en la intervención, fungen como disparador de los procesos de simbolización en los jóvenes, actúan para favorecer la creatividad y la diferencia de parte de los jóvenes.

El conjunto de las producciones de cada joven durante la experiencia del taller, fue considerado como un material proyectivo suficiente sobre el tema abordado, en el cual se logró reconocer aspectos de autonomía psíquica traducidos en la expresión de novedades y creación de situaciones conflictivas más amplias que la propuesta por la proyección cinematográfica.

El Taller de cine tiene como antecedente los proyectos de intervención que desde hace algunos años, se han realizado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y que en la actualidad se aplican en San Luís Potosí, México con algunas adaptaciones según las necesidades del contexto.

Las características del Taller de cine en Buenos Aires Argentina, provienen de los trabajos realizados por el grupo de Buenos Aires (Durán & Diéguez, 2014), quienes a lo largo de algunos años han realizado investigaciones en relación a las conflictivas adolescentes, procesos de pensamiento y simbolización, enmarcadas en la Cátedra de Psicopedagogía, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

En este caso se tomó como antecedentes las producciones argentinas, a partir de éstas se propone una nueva estrategia para desarrollar procesos imaginativos en estudiantes que ingresan a la Carrera de Psicología en San Luís Potosí, México.

La interpretación teórica de las producciones de los alumnos tomadas como material proyectivo de aspectos de su subjetividad y puestos en juego por el taller de cine serán interpretados de acuerdo a los postulados sobre el psicoanálisis contemporáneo propuestos por Fernando Urbarri (Adinolfi et al. 2013).

Según Fernando Urbarri, el Psicoanálisis Contemporáneo lo integran entre otros autores Cornelius Castoriadis, Piera Aulagnier, André Green, Donald Winnicott, Samí Ali, Silvia Bleichmar, Julia Kristeva. Esta postura teórica, reconoce como fundador a Sigmund Freud. Los autores citados, incluyen la oportunidad de representar el campo social de modo diferente para cada sujeto de acuerdo a sus particularidades histórico-libidinales y a las características de la época en la cual se concretan los procesos de simbolización trabajados en el taller de cine, como expresión de aspectos de la subjetividad de los adolescentes que se movilizan con la proyección de las películas (Schlemenson, 2014).

El enfoque del Psicoanálisis contemporáneo se enmarca en el paradigma de la complejidad, para estudiar la multiplicidad de trabajos psíquicos que se conjugan en los procesos de simbolización (Álvarez & Grunin, 2010), desde los cuales la incertidumbre planteada en las películas da paso a procesos diferentes en los que se sostienen las diferentes formas de búsqueda y creación de las producciones de cada uno de los participantes.

El paradigma de la complejidad (Morín, 2000) coloca un espacio de “incertidumbre”, que reconoce que no existe un saber completo, sino que es a partir de la incompletud desde donde se inicia el trabajo de la búsqueda de novedades en los procesos de simbolización.

Enmarcado en el Psicoanálisis contemporáneo y con respaldo en el paradigma de la complejidad nace la propuesta de proyecto de intervención: “Taller de cine”, en el cual hay una oferta simbólica (la película) y a partir de ésta, la tarea a concretar es la de atravesar la incertidumbre de abrir situaciones y conflictos no resueltos para que cada uno de los participantes lo solucione de acuerdo a la proyección de aspectos únicos que lo singularizan.

El trabajo posterior a la proyección está a cargo del coordinador quien orienta preguntas y aperturas que promuevan un compromiso afectivo singular de parte de los jóvenes en la búsqueda de nuevos caminos y formas de desarrollo simbólico único.

La metodología que plantea el taller de cine es la siguiente:

A través de doce sesiones con duración de dos horas a la semana, se pretende proyectar distintos cortometrajes, los cuales presentan temáticas diversas, con la finalidad de desplegar procesos de reflexión e imaginación, para que se promueva de este modo la autonomía de los estudiantes.

Con la actividad de su filmación se fortalece la apropiación del estudiante (este proceso es una forma de producción de la experiencia, para que sea mío hay que apropiarlo). Es decir el estudiante producirá una experiencia autónoma (única y propia).

Las primeras dos sesiones fueron para mostrar algunos cortometrajes, se les brindó una hoja en blanco a los participantes y algunas de las consignas al finalizar cada cortometraje fueron por ejemplo:

- ¿Qué se te ocurre de lo que acabas de ver?
- Escribe qué piensas de los personajes.

El lugar del adulto que es quien juega un papel determinante en la intervención, ya que facilita el investimento de los procesos que se realizan en el Taller de cine, realiza aquellas producciones, que presentan diferencia con el corto proyectado (Álvarez, Durán, Diéguez, 2012).

#### Encuadre del Taller:

El encuadre tiene que ver con las condiciones bajo las cuales se realizó el taller de cine:

- Espacio al interior de la escuela.
- Frecuencia: dos horas a la semana.
- Modalidad de trabajo: se presentaron cortometrajes y se les brindó una hoja en blanco en la cual, siguen las consignas anteriormente señaladas.
- Posicionamiento del adulto: posicionamiento diferente a lo habitual, esto permitió que el sujeto (estudiante), se sitúe también en un lugar distinto.

¿Cómo son las intervenciones?: son vinculadas a favorecer los procesos de reflexión y autonomía (Durán, 2012).

¿Cuándo un proceso psíquico, es suficientemente autónomo?, cuando incluye lo imaginativo, novedoso, trasmisible y comprensible (Schlemenson, 2014) que puedan ser conocidas por el resto de los compañeros y el adulto con quienes se concreta la tarea.

En este trabajo de intervención realizado en San Luis Potosí se brindó un seguimiento a cuatro personas que se eligieron de forma aleatoria en el grupo con el que se trabajó, a través de una convocatoria abierta en la Institución. El grupo se conformará con alumnos de tercer y primer semestre. A las cuatro personas que se seleccionarán de este grupo se les aplicará la prueba: Symonds, que arroja un informe de forma detallada sobre como los jóvenes afrontan sus conflictos, su forma de tramitar el afecto, así como su manera de reflexionar y generar novedades sobre lo previamente instituido.

La aplicación de la prueba Symonds tuvo dos momentos: al iniciar y al finalizar la intervención, para dar cuenta de transformaciones que se observan en la intervención (Taller de cine).

Así como también, se aplicó la prueba Symonds a un grupo de espera conformado por cuatro personas, el cual no participará de la intervención; las cuatro personas fueron seleccionadas de forma aleatoria, con las características del grupo con el que se realizó la intervención para visualizar si este grupo ha incorporado o no diferentes transformaciones en sus relatos.

A continuación se presenta una tabla con las características bajo las cuales se realizó la intervención en la Facultad de Psicología, en San Luis Potosí, México:

Características	Buenos Aires, Argentina	San Luis Potosí , México
Encuadre	Una misma hora y lugar	Una misma hora y lugar
Frecuencia	Dos horas, cada quincena	Dos horas a la semana
Población	Jóvenes del último año de Preparatoria.	Estudiantes de primero y segundo semestre de Psicología.
Enfoque	Psicoanálisis contemporáneo	Psicoanálisis contemporáneo



Número de sesiones	12	12
Objetivos	Promover el pensamiento creativo y autónomo-a través de la realización de talleres de visualización de material filmico, creación de guiones y producción de cortometrajes.	Favorecer el desarrollo de la autonomía psíquica, en alumnos de primero y tercer semestre de la Facultad de Psicología.
Número de adultos a cargo	Un coordinador para cada equipo de cinco estudiantes.	Cuatro adultos a cargo.
Producción filmica final	Se realizará en equipo.	Se realizará en equipo.

Es imprescindible mencionar que la forma de intervención se ha seleccionado por las características de la población joven, además por la utilización de las nuevas tecnologías: celulares, Ipads, Lap-top, iPod, estos poseen un lugar único en su vida y su realidad las nuevas tecnologías y las redes sociales. Por lo que se utiliza como herramienta psicopedagógica el uso de cortometrajes; para movilizar procesos de creatividad, reflexión, y autonomía psíquica.

Para llevar a cabo el desarrollo del programa de intervención se contó con tiempos destinados al logro de los distintos momentos, se cumplió con tiempos, actividades y objetivos previstos según el diseño de la intervención.

La intervención se llevó a cabo durante doce semanas ininterrumpidamente, los martes de 5:00 a 7: 00 PM, se tuvo asistencia inicialmente de 30 personas, de las cuales quedaron como asistentes 27 personas, del total de los participantes en su mayoría se inscribieron estudiantes de primer semestre, únicamente hubo dos personas de tercer semestre inscritas. Del total de participantes fueron 10 hombres y 17 mujeres.

Se inició siempre de forma puntual, incluso en las crónicas de sesiones, se tiene el registro de que a las 5:06 PM, o 5:08 PM, se iniciaba a proyectar los cortometrajes, y a realizar la tarea proyectiva, cuando el equipo coordinador llegaba a conectar laptop al cañón para realizar la proyección de los cortometrajes treinta o veinte minutos antes de las cinco, ya se encontraban esperando fuera del aula cinco o seis personas.

A lo largo de la intervención llamó la atención como en cada sesión llegaban estudiantes nuevos con el deseo de integrarse al taller de cine, invitados por sus amigos que ya formaban parte del taller, sin embargo, únicamente se permitió hasta la segunda sesión que se integraran nuevas personas, ya que desde la primera sesión introductoria se planteó, el encuadre.

Se realizó el programa de intervención durante doce sesiones de acuerdo a lo planeado según el diseño de intervención.

Según los tiempos y las actividades previstas se llevaron a cabo las sesiones cumpliéndose el tiempo y los objetivos a alcanzar en cada una de las fases se brindó seguimiento al proceso de creación y armado de historias, de personajes y a las producciones escritas realizadas en cada sesión.

La gestión del proyecto se logró con éxito y con el apoyo del director de la Institución.

En la fase uno, refirieron los participantes que les gustó mucho la actividad de ver cortometrajes y realizar la tarea proyectiva. Se percibía que les emocionaba ver los cortometrajes, escribir, luego socializar con el grupo sus pensamientos.

En la fase dos, cuando empezaron a escribir su historia, escenas, se observó como se concentraron en la tarea, además de que surgieron en el camino vicisitudes que lograron superar para el armado de su cortometraje, por ejemplo, uno de los equipos tuvo que transformar su guion porque su historia inicial la tenían que filmar fuera de la Institución y finalmente la filmaron dentro de la Institución, y adaptaron su historia. Otro de los equipos no lograba filmar una escena, e invitaron a otros integrantes del taller de cine a unirse.

Era una actividad dentro de la Institución que cobraba un interés único y particular, durante el proceso se observó cómo fueron uniéndose entre los equipos y el grupo en general, solicitándose apoyo, y resolvían de diferentes maneras las problemáticas (desarrollando su autonomía psíquica).

Es decir; se observó un proceso grupal e individual en el despliegue de su autonomía, la relación que se estableció con los adultos a cargo fue significativa , al brindarles

espacio para que pudieran expresarse, callar, pensar, crear, y ser mirados como personas únicas e importantes, ser llamados por su nombre ,se logró respirar un ambiente de confianza, de colaboración y respeto, que se revelo por medio de las tareas que se lograron, por medio de su asistencia constante y por el pastel, que llevaron el último día, en el cierre del taller.

## Conclusión

La propuesta de intervención anteriormente citada forma parte de una apuesta por la conquista de espacios dentro de las Instituciones con una modalidad abierta, flexible, innovadora y actual que oferta a los jóvenes el desarrollo de su autonomía, que alienta a la apropiación de sus espacios de intimidad e inclusión al campo social. La calidad de la formación de los profesionales de la psicología, requiere de estrategias que favorezcan nuevos caminos para que en un futuro sean ellos los nuevos promotores de estos espacios para las futuras generaciones.

## Referencias

- Adinolfi, S, Iglesias, A, Milano, M, Carola, M. (2013). Un acercamiento al psicoanálisis contemporáneo desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado desde: <https://www.aacademica.org/000-054/397.pdf>
- Álvarez, P., Grunin. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. (10) p.p.15
- Álvarez, P, Durán, A, Diéguez, A. (2012) .Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos. Secretaría de investigaciones. Anuario de investigaciones, Universidad de Buenos Aires Argentina.20. Recuperado en <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n1/v20n1a30.pdf>
- Durán, A. Diéguez, A. (2014). Diálogos entre salud y educación en un taller de cine para pensar las conflictivas adolescentes en el ámbito escolar. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Décimo Encuentro de

Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Durán, A. (2012). Adolescencia y procesos terciarios. Notas sobre un taller de cine. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012. Recuperado desde:<http://www.aacademica.org/000-072/773.pdf>

Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Buenos Aires: Amorrortu.

Grunin, J. (2014). La escritura en el tratamiento psicopedagógico: producción simbólica y proceso identificador. *Psicología em Revista, Belo Horizonte*, (v. 20), (n. 1), p. 177-197, abr. 2014

Kristeva, J. (2001) La revuelta íntima. Buenos Aires .Eudeba

Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.

Sociedad Mexicana de Psicología A.C. (2009). Código ético del Psicólogo. México: Trillas.

Schlemenson, S. (2014). *Adolescentes con problemas de aprendizaje*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Schlemenson, S. (2016). *La Clínica en el tratamiento Psicopedagógico*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

U.A.S.L.P. (2015). Misión Facultad de Psicología. En UASLP. Facultad de Psicología. Recuperado en: <http://www.psicologia.uaslp.mx/facultades-y-atribuciones/mision-general-de-la-carrera-en-psicolog%C3%ADa>

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPE- TENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UAS

Martin Pastor Angulo y Dulce  
Elena López Sánchez

Universidad Autónoma de Sinaloa,  
México

### Introducción

Los avances de la sociedad la información y el conocimiento, exigen nuevas habilidades y desarrollo de competencias, así como sugieren nuevos escenarios y entornos de formación. En este sentido, las habilidades digitales, los conocimientos y actitudes hacia el dominio de la tecnología resultan esenciales, y conforman una de las principales competencias clave para el siglo XXI (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). Sin embargo, los instrumentos existentes para su desarrollo y evaluación no siempre cubren todas las áreas o dimensiones de esta competencia, por lo cual resulta esencial explorar nuevos entornos y nuevas estrategias que den respuesta a esta demanda. Nuestras universidades requerirán el considerar diferentes enfoques para el apoyo del alumno, que incluye consideraciones en lo personal y la tecnológico para el incremento efectivo desde la diversidad del cuerpo estudiantil hasta el aprendizaje individual y flexible (Bates, 2015).

Según algunos autores (Prensky, 2001a; Tapscott, 1998; Oblinger y Oblinger 2005; Pedró, 2009, citado en Gisbert y Esteve, 2011), los estudiantes actuales han cambiado radicalmente respecto a los de décadas anteriores. Representan la primera generación que ha crecido rodeada de tecnologías, tales como Internet, los videojuegos o los teléfonos móviles, y, por ende, poseen ciertas características y habilidades respecto a las TIC que los diferencian de las generaciones anteriores (Comisión Europea, 2007; Esteve, 2009). En este sentido, es esencial que los estudiantes en todos los niveles, sobre todo en Educación Superior adquieran las competencias digitales necesarias para la correcta utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación con fines didácticos, de identificar los accesos a la información y a los conocimientos generados constantemente

por las sociedades académicas y formar parte de estos conocimientos como creadores e innovadores.

### Conceptos centrales

Tabla 1. *Categorías de análisis*

Analfabeto		-No leer -No escribir
Alfabetización		-Lectura -Escritura
Alfabetización digital	Alfabetización tecnológica	Conocimiento en tecnologías simples: -Manejo de una computadora (encender/apagar, teclado, mouse...) -Software básicos (programas: M. Word, Power Point, Excel...) -Conocimiento básico de Internet
	Alfabetización informacional	-Capacidad de manejar textos escritos -Capacidad de manejar elementos audiovisuales -Buscar y acceder a información -Manejar y almacenar información -Evaluar la información extraída -Utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC -Conocer y utilizar las redes con un fin (objetivo) claro.
Alfabetización digital funcional		-Capacidad de manejar textos escritos -Capacidad de manejar elementos audiovisuales -Buscar y acceder a información -Manejar y almacenar información -Evaluar la información extraída -Utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC -Conocer y utilizar las redes con un fin (objetivo) claro. -Se desenvuelve en el ámbito social tecnológico (Interactúa con otros digitalmente) -Produce y difunde información.
Competencia Digital		-Capacidad de manejar textos escritos (manera fluida/clara) -Capacidad de manejar elementos audiovisuales -Buscar, acceder, maneja y almacena información -Evaluar la información extraída -Utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC -Conocer y utilizar las redes con un fin (objetivo) claro. -Se desenvuelve en el ámbito social tecnológico (interactúa digitalmente) -Produce y difunde información de forma rápida, eficaz y eficiente. Logra: -Iniciativa e innovación -Gestión y organización de información (Rec. Materiales) -Creatividad y emprendimiento (crea) -Aprende de sí mismo y de los demás (colaborativo) -Trabaja en equipo (asesor/ayuda)

Aunque los conceptos que manejamos en el esquema, iniciando por el de alfabetización, ya ha sido constantemente revisado desde Freire (1972), UNESCO (1986,1998), Brunner (2000), Coll y Monereo (2008) entre otros. No se ha intentado hasta la fecha relacionar este concepto con las demás “alfabetizaciones” que el mismo contexto está haciendo surgir. Es poco evidente el esfuerzo realizado, en la relación que guarda un solo concepto con las definiciones actuales desarrolladas, siendo varias las definiciones que surgen en el transcurso en cierto periodo, y se utilizan como similares, pero frecuentemente al poco tiempo son olvidadas, es por eso que es de gran importancia y utilidad llegar a un consenso donde se logren conjuntar estas características y manejar el término que sea más adecuado. Dicho consenso lo estamos trabajando a partir de lo que afirman los autores reconocidos, según a la categoría en que se encuentran.

En esta investigación, por ejemplo; manejaremos el término alfabetización y alfabetización digital, donde hacemos hincapié en estas similitudes, pero resaltamos esas características que marcan la diferencia en el proceso entre una alfabetización y otra. Es común el hecho de definir los conceptos sin hacer mención de las características que lo conforman; aun así es trata de enlazar estas concepciones; ya aceptadas y reconocidas, con estas características actuales que van emergiendo, y partiendo de estas contribuciones realizaremos una conjugación de las mismas apegadas a las necesidades del contexto actuales.

Estas características que se manejan originalmente, se van integrando al paso de las necesidades propias del contexto social, cultural, económico y educativo. Y es fundamental hacer conciencia de esto, tal es el caso, de Coll (2008) donde este autor no solo maneja la concepción de alfabetización, sino también actualiza sus concepciones al llegar a lo que es la alfabetización digital.

Para empezar, es necesario tener en consideración los principios de formación con los que cuenta una persona, en este caso en particular, los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para tener un referente que vislumbre en la etapa

de formación en la que en estos momentos se encuentra y juega pieza clave en el continuo proceso que está viviendo. Al mismo tiempo, que se construyen conceptos de manera aislada, el esquema que se propone como parte de las categorías de análisis en esta investigación, pretende llevar una continua integración conceptual hasta llegar a una concepción que dé respuesta a las exigencias presentes.

Así pues, entendemos que para que exista una persona alfabetizada, están también estas personas analfabetas, y continuando con esta línea, ya una persona alfabetizada si desarrolla ciertas capacidades puede ser o no, una persona alfabetizada digitalmente, y por consecuencia, si continua en el proceso y conciencia de que no basta con manejar solo ciertas características, buscara la manera de desenvolverse como una persona competente digitalmente. Es innegable, que lo que cada autor realiza y aporta va de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la época en que se encuentra, pero el hablar de tecnologías implica ir más allá de lo que solamente acontece en ese momento. Cada vez son más habilidades y capacidades las que se están requiriendo en todos los ámbitos de la vida cotidiana y agregado a esto, los conocimientos y actitudes que cada persona desarrolla de manera personal.

De modo que, los conceptos que manejamos en el primer esquema están basados únicamente en lo que dicen los autores en distintos años y, en el de categorías de análisis que sirve para llevar a cabo la escala de esta investigación, se observa no solo la integración de las propiedades de cada una, sino que se adhieren las que consideran, basados en investigaciones y experiencia, otras más que enriquecen el área de estudio.

Para llevar a cabo esta investigación ha sido necesario conceptualizar y principalmente dicha competencia digital, operarla a través de rúbricas e indicadores internacionalmente validados y diseñar una secuencia de actividades que permita evidenciar tales competencias. A continuación una revisión de los Instrumentos de evaluación de la competencia digital:

#### Instrumentos de evaluación de competencias digitales

Instrumento	Autor o Institución	Tipo de instrumento	Nivel educativo	Estrategia de evaluación	de Elementos que evalúa
-------------	---------------------	---------------------	-----------------	--------------------------	-------------------------



Inventario	Marcelo, C. 2015	Cuestionario	Universitario	Autoevaluación	Conocimientos y habilidades
COBADI 2.0	Jaen, Martin, López, 2013	Cuestionario	Universitario	Autoevaluación	Conocimientos y habilidades
INCOTIC	Gisbert, Espuny y González, 2011	Cuestionario	Universitario (Inicio)	Autoevaluación	Conocimientos, habilidades y actitudes
iDCA	Calvani, Fini y Ranieri, 2009	Cuestionario	Preuniversitario (15 años)	Evaluación cognitiva	Conocimientos y actitudes
ICDL	International Computer Driving License (ICDL)	Cuestionario, Simulador de aplicaciones de escritorio	General	Evaluación cognitiva y de ejecución	Conocimientos y habilidades
PISA	OCDE	Cuestionario	Preuniversitario (15 años)	Evaluación cognitiva, de ejecución y de Autoevaluación	Conocimientos y habilidades
iSkills	Educational Testing Service (ETS)	Cuestionario, Simulador de navegador web	General	Evaluación cognitiva y de ejecución	Conocimientos y habilidades

## Método

### Objetivos

Diseño de un instrumento para identificar y medir las competencias digitales, que sirva para dar a conocer las características de los estudiantes universitarios donde predomina el nivel de competencia digital y delimitar en cuál de las carreras de las diferentes áreas del conocimiento están más desarrolladas estas competencias digitales.

### Población y Muestra

La presente investigación se enmarca en las siete áreas de conocimiento de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Temáticamente se refiere a las competencias digitales de los estudiantes universitarios. Espacialmente, se realizará con los estudiantes del último año (de su respectivo plan de estudios) de las siguientes facultades:

### Áreas del Conocimiento

- Arquitectura, Diseño y Urbanismo: Facultad de Arquitectura. Licenciatura en Arquitectura
- Ciencias Agropecuarias: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- Ciencias Naturales y Exactas: Facultad de Ciencias de la Tierra y el Espacio. Licenciatura en Ingeniería Geodésica
- Ciencias de la Salud: Facultad de Medicina. Licenciatura en Médico General
- Ciencias Sociales y Administrativas: Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas. Licenciatura en Estudios Internacionales
- Educación y Humanidades: Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación
- Ingeniería y Tecnología: Facultad de Informática. Licenciatura en Informática

Se considera a la UAS por el compromiso que tiene con la educación del Estado de Sinaloa, por ser referente a nivel nacional y por sus estándares de calidad, se plantea trabajar en las carreras clave de cada facultad de la universidad de manera simultánea y cubrir así todas las áreas del conocimiento, además se espera que esta investigación contribuya a tener una visión más amplia sobre el estado que guardan los estudiantes universitarios respecto a las Competencias Digitales. En este sentido, debemos tener en cuenta que, en el caso de esta competencia, los estudiantes puede que ya tengan una parte muy importante adquirida cuando llega a la universidad, bien en los niveles formativos anteriores o bien en su vida cotidiana, en su entorno social y familiar.

Ni todas estas preguntas tienen una respuesta evidente ni tenemos datos empíricos de que estas nuevas generaciones, gracias a las TIC, tengan más y mejores habilidades de aprender. Y de ello se desprende con facilidad que, para poder fundamentar estas aseveraciones, será imprescindible desarrollar estudios e investigaciones que nos permitan confirmar o refutar estas afirmaciones (Gisbert, Espuny y González, 2011). Para ello, necesitamos instrumentos que nos permitan recoger datos, de una manera sistemática y fiable, y así poder demostrar cuáles son las características reales de todos los estudiantes que llegan a la universidad. En principio, es evidente que los estudiantes

universitarios actuales están inmersos en un mundo tecnológico y que los dispositivos móviles se han convertido en una herramienta inherente a su propia vida cotidiana. En efecto, seguramente tienen muchas potencialidades comunicativas, pero no tenemos suficientes evidencias para poder asegurar que además lea ayudan a formarse mejor (Bullen, 2009).

A continuación una descripción más detallada del contenido del cuestionario.

Sección A. Datos de identificación y datos generales

Sección B. Disponibilidad de recursos (TIC)

Sección C. Consumo de tecnología

Sección D. Formación en TIC

Sección E. Valoración de las competencias transversales y específicas

–Alfabetización digital (tecnológica/informacional)

–Alfabetización digital funcional-competencia digital

Sección F. Valoración y actitud sobre las TIC

Resultados y conclusiones preliminares

En este contexto de la necesidad de recabar datos e investigar todo el proceso de generalización de las TIC, en este caso en específico en las competencias digitales y en la creación y validación de un instrumento cuyo propósito es recoger información acerca del nivel de competencia digital que guardan los estudiantes de esta universidad. Sin duda, esta información nos ayudará a generar unos procesos consientes y de actualización.

Y tras el análisis de toda esta información y de los datos recabados de los estudiantes, se tendrían las condiciones de planificar e implementar una parte del currículum de formación que tenga como objetivo fundamental cimentar y garantizar el proceso de adquisición o cubrir las posibles lagunas que se detecten en él en cuanto a competencia digital se refiere.

Referencias

- Bates, T. (2015) Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age.
- Brunner, J. (2000) Educación, escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Documento num 16. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) Recuperado en Noviembre de 2015. En: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/PREAL\\_doc.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/PREAL_doc.pdf)
- Bullen, M., et al. (2009) The Net Generation in Higher Education: Rhetoric and Reality. *International Journal of Excellence in E-Learning*, 2(1).
- Coll, C. y Rodríguez, J. (2008) Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital. Las TIC en el curriculum escolar. Citado en: Coll, C. y Monereo, C. *Psicología de la educación virtual*. Págs. 325-347. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.
- Comisión Europea (2007) Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo.
- Esteve, F. (2009) Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, Pág. 5
- Esteve, F., Adell, J. y Gisbert, M. (2013) El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. En II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Tarragona.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011) Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7. Pág. 49
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado en Enero 2016. En: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)

## DESARROLLO DE HABILIDADES PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Laura Violeta Alonso Salazar y María Guadalupe Serrano Soriano

Facultad de Psicología, Instituto de Investigación y Posgrado, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

Para mejorar la calidad de la educación en México, se adoptó el enfoque de competencias a finales de la década de 1990. Este enfoque busca que los alumnos trasladen lo aprendido en clase a la vida diaria, por ello, los reactivos de las evaluaciones nacionales e internacionales consisten en problemas y situaciones para resolver (Frade, 2009). México ocupa el primer lugar en las estrategias de memorización en la evaluación de PISA, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades para aplicar lo que aprendieron en clases, la explicación es que en la práctica educativa en México aún predomina el método tradicional (Frade, 2009).

Perkins (1995) señala que el conocimiento tradicional se caracteriza por ser inerte (se sabe el contenido pero no cómo se usa), ingenuo (cuando se modifica a otro contexto ya no se puede usar), con omisiones (es conocimiento parcial) y ritual (generalmente es mecanicista).

La evaluación del rendimiento académico de los alumnos por varios años se realizó por medio de pruebas estandarizadas (Bravo y Fernández, 2000) e incluso varios autores (Berger, Álamos, Milicic, y Alcalay, 2014; López, Hederich-Martínez y Camargo, 2012) definen al rendimiento académico como el promedio de calificaciones de los alumnos durante un tiempo determinado; autores como González-Pineda (2003) y Sánchez y Andrade (2014) coinciden en que influyen en el rendimiento aspectos internos (cognición y motivación del alumno) como externos (ambiente social, la escuela y la metodología del docente).

Un enfoque que toma en cuenta estos aspectos es el de las inteligencias múltiples, García (2012) propone las secuencias didácticas que vinculan el enfoque de las competencias propuesto por Delors (1996) y la teoría de las IM de Gardner (2005) como un nuevo modelo educativo “con la finalidad de potenciar la capacidad de aprender a pensar por parte del educando, de manera que éste pueda responder a las demandas de su entorno”.

García (2012) explica que se requiere un modelo que propicie el desarrollo de habilidades y destrezas de cada individuo en la interacción social, esto ya lo propone el enfoque de Competencias, sin embargo puede ser enriquecido por el modelo de las Inteligencias Múltiples, ya que desde esta perspectiva los contenidos curriculares se pueden abordar e interpretar de distintas maneras por los alumnos, propicia que ellos mismos construyan, que sean conscientes de sus propia manera de aprender (Armstrong, 2006).

Se realizó un diagnóstico para explorar el nivel de rendimiento académico y las inteligencias dominantes y débiles de alumnos de primer grado de primaria ya que inician su formación. El rendimiento académico se definió como el grado de conocimientos que posee un estudiante de acuerdo a un perfil deseado y establecido en una institución educativa (Gutiérrez y Montañez, 2012).

Respecto a las inteligencias múltiples, Gardner (2005) define a la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”, explica que son 8: intrapersonal, interpersonal, musical, naturalista, verbal-lingüística, visual-espacial, lógico-matemática y corporal-cinestésica; cada persona las desarrolla en mayor o menor medida por lo que todas las personas son inteligentes pero en diferentes áreas.

#### Objetivos del proyecto

Las etapas del proyecto fueron: diagnóstico, diseño de intervención, implementación de la intervención y evaluación. El objetivo del diagnóstico fue identificar el tipo de inteligencia dominante de cada alumno y su nivel de rendimiento académico para explorar la relación de estas variables; el objetivo de la segunda etapa fue diseñar un programa de intervención para favorecer el aprendizaje a través de las inteligencias múltiples. La

tercera etapa consistió en implementar el programa y realizar ajustes necesarios para su óptimo desarrollo. La evaluación de la intervención se encuentra en proceso, sin embargo se tienen resultados preliminares de la evaluación formativa.

#### Marco conceptual o de referencia

La propuesta de intervención está basada en el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel, explica que se aprende significativamente a partir de que el alumno transforma sus percepciones, ideas, conceptos y esquemas al unir el contenido nuevo con su conocimiento previo y sus propias características (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El modelo de la intervención fue psicopedagógico, su naturaleza es mixta ya que abarca una combinación del modelo de programas y de consulta (Bisquerra, 2003), implica el apoyo en las áreas de procesos de Enseñanza-Aprendizaje, orientación profesional para los profesores y desarrollo humano. Las etapas del modelo psicopedagógico son: análisis del contexto para detectar necesidades, formular objetivos, planificar actividades, realizar actividades y realizar evaluación del programa (Bisquerra, 2003).

#### Metodología

Se realizó la gestión en una escuela primaria de San Luis Potosí desde septiembre de 2015, se entregó por escrito la planeación de las fases del proyecto de intervención (diagnóstico, diseño del programa de intervención, implementación y evaluación); se entregó la carta de consentimiento informado donde se expuso la confidencialidad de los datos y se confirmó la participación voluntaria por parte de la institución. En el proceso de gestión, mostraron apoyo la directora de la institución y la profesora del grupo para cooperar con el desarrollo del proyecto.

El diagnóstico se realizó de septiembre a diciembre de 2015; el diseño de la intervención, de enero a julio de 2016. La intervención directa fue planeada con 10 sesiones pero se realizaron 15 por necesidades institucionales, iniciaron en septiembre de 2016 y concluyeron en enero de 2017.

Para el diagnóstico se utilizó: metodología mixta de diseño exploratorio secuencial con finalidad derivativa (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Se recolectaron datos

cualitativos a través de entrevistas y observaciones de la escuela y el aula que se realizaron durante dos días a la semana durante 3 meses en una primaria pública de San Luis Potosí y a partir de estos se decidió qué instrumentos cuantitativos emplear.

Los participantes fueron elegidos por oportunidad: 27 alumnos de primaria de una escuela pública de San Luis Potosí ubicada en una zona urbano-marginada de la capital del estado. Al inicio del proyecto, los participantes comprendieron edades de 5 a 7 años y cursaban primer grado. Para determinar rendimiento académico, se utilizó el Test de Aptitudes en educación infantil (De la cruz, 2003) y para las inteligencias el Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres (Prieto & Ferrándiz, 2001).

Las entrevistas y las observaciones fueron registradas en el diario de campo con guías de observación en el aula y guías de observación en clase (Bassedas et.al. 2010). El procesamiento de los datos cuantitativos (Puntuaciones del Test AEI, Examen Diagnóstico y frecuencias del Cuestionario de IM) se llevó a cabo en el programa estadístico SPSS versión 19 y Microsoft Office Excel 2010. Para la evaluación durante el proceso de intervención se realizaron entrevistas, observación participante y portafolios de evidencias de trabajos de los alumnos.

#### Descripción de la experiencia

Las necesidades que se detectaron fueron: el método de enseñanza que se empleaba (tradicional) favorecía el aprendizaje de sólo una parte de los alumnos, faltaba incluir a todas las inteligencias en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. La estrategia didáctica que se utilizó fue la exploración guiada (Tirado et. al, 2010) que consistió en dar instrucciones generales a los alumnos y mediante la organización y estructuración de materiales vinculados con los contenidos de enseñanza específicos, se involucraron los 8 tipos de inteligencias. Los contenidos que se trabajaron en las actividades fueron temas transversales presentes en el currículum oficial de educación básica.

Las estrategias para la intervención fueron: el análisis de casos o simulaciones situadas (Díaz-Barriga, 2006); el aprendizaje cooperativo (Díaz-Barriga, 2006; Gairín, 2015) y las inteligencias múltiples (Gardner, 2005; Armstrong, 2006; Sánchez y Andrade, 2014).









## Resultados alcanzados

Se observaron cambios importantes en el comportamiento de los alumnos en comparación al ciclo escolar anterior: en primer grado, era considerable la diferencia en el ritmo de trabajo de cada quien, durante la intervención se observó aumento en la madurez de los alumnos: no buscaron constantemente la aprobación, son capaces de terminar el trabajo sin interrupciones importantes y cuando se les proporciona indicaciones procuran atender inmediatamente. Se mostraron atentos, participativos, curiosos. Durante el proceso de intervención directa, la profesora del grupo adoptó estrategias de trabajo que favorecieron el orden y la disciplina.

Las sesiones de intervención fueron bien recibidas por los alumnos (ver ejemplo de alumno 23 en Figura 1) y por la profesora del grupo, los alumnos estuvieron atentos y participativos; la profesora mostró interés en cada una de las actividades desarrolladas y flexibilizó su práctica educativa gradualmente.

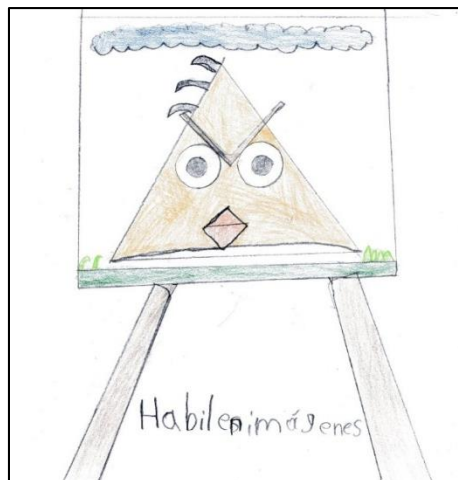
- Figura 1. Evidencia del trabajo de un alumno en la sesión número 3: refleja su gusto por la actividad en el recuadro de evaluación.

¿Cómo me sentí cuando escuché la música?	
<p>Pista 1:</p>  <p>asustado</p>	<p>Pista 2:</p>  <p>FELIS</p>
<p>Pista 3:</p>  <p>Triste</p>	<p>Pista 4:</p>  <p>FELIS</p>
<p>Pista 5:</p>  <p>enojado</p>	<p>Hoy aprendí: yo aprendí a conocerme</p> <p>Me sentí:  FELIS</p> <p>Me sorprendió: la música</p> <p>Descubrí: mis sentimientos</p> <p>Me gustó: toda la música</p> <p>No me gustó:</p>

*Figura 1.* Ejercicio realizado por un alumno en la tercera sesión. Se muestra la consigna en la parte superior; en cada uno de los cuadros dibujó la “carita” representativa de la emoción que le produjo la pista determinada. En la parte inferior izquierda se observa un cuadro de evaluación que denota el interés del alumno durante la sesión.

Los comentarios de los alumnos, actitudes, y sus trabajos, reflejan sus habilidades, gustos e intereses, así como el reconocimiento de características propias y en los demás. En la primera y cuarta sesión, algunos alumnos identificaron fácilmente sus gustos y habilidades y los relacionaron con la inteligencia dominante. La figura 2 muestra el dibujo realizado por el alumno 21 bajo la consigna “dibuja algo en lo que tengas mucha habilidad y escribe a qué rebanada de la pizza de las IM crees que pertenece”.

- Figura 2. Evidencia del trabajo de un alumno: refleja la identificación de sus habilidades



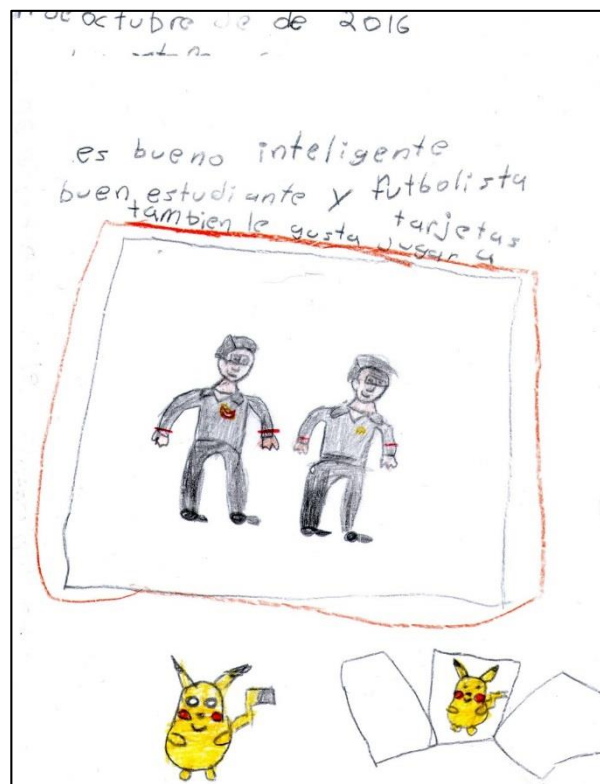
En la cuarta sesión se solicitó la exposición de su tarea ante el grupo: “las cosas que pueden hacer muy bien” (ver Figura 3), todos pasaron al frente a platicar su tarea, de manera que el objetivo de la sesión se cumplió. Este es uno de los trabajos que propicia el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

- Figura 3. Ejemplo de tarea de los alumnos para la sesión 4 que favorece el autoconocimiento.



En la cuarta sesión también se realizó un ejercicio para identificar características en los compañeros; las respuestas de los alumnos fueron favorables, estuvieron muy interesados en la actividad y mostraron entusiasmo ante los comentarios por parte del otro. Posteriormente escribieron el nombre de su mejor amigo y alguna de sus características. La Figura 4 muestra el ejemplo del trabajo del alumno 27 para dicha actividad. Este ejercicio propició el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

- Figura 4. Trabajo de un alumno en la sesión 4. Refleja el reconocimiento de cualidades en el otro.



Los contenidos de las sesiones apoyan al desarrollo de las inteligencias así como a desarrollar habilidades de convivencia, los datos que reflejan la evaluación formativa denotan que la intervención favorece el aprendizaje significativo de contenidos transversales y se espera que la evaluación sumativa refleje los efectos en el aprendizaje de todas las materias.

Estos son algunos ejemplos de comentarios hacia el final de la intervención que se registraron por parte de la profesora: “veo que hemos avanzado, aumentaron significativamente en comprensión lectora”, “los papás me comentan que ha habido cambios en la conducta de sus hijos para bien” (Notas de noviembre 8, 2016), “me gustaría que continuara el trabajo el siguiente semestre” (Notas de noviembre 24, 2016).

### Conclusión e implicaciones

El enfoque pedagógico se ha centrado por muchos años en la transmisión de conocimientos y ha dejado de lado la importancia de cómo los alumnos abordan los contenidos, es decir, cómo aprenden a pensar; en la actualidad, el sistema y los propios alumnos exigen que se tomen en cuenta sus particularidades a la vez que se desarrollan en

la interacción social (García, 2012). Se coincide con Sánchez y Andrade (2014) al cuestionar por qué homogeneizar a los alumnos.

El plan de estudios actual (Secretaría de Educación Pública, 2011) de educación básica establece que el docente debe realizar su planeación didáctica de acuerdo a las características particulares del grupo de alumnos de manera que favorezca el aprendizaje, para ello debe realizar las adecuaciones necesarias en sus prácticas de enseñanza con el fin de que los alumnos logren los aprendizajes esperados, así como realizar el seguimiento y la evaluación de dichos aprendizajes.

Si bien no existe un modelo único “capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje” (Mora y Morales, 2016), se invita a la comunidad educativa a innovar la práctica a través de estrategias que rescaten las diversas capacidades de todos, ya que la educación se trata de potenciar los recursos de los alumnos y no limitar su aprendizaje. El reto está en diseñar las estrategias también para la evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno que le sea útil en el momento y en el futuro (García, 2012).

## Referencias

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona, España: Paidós.
- Bassedas, E., Huguet, T., Oliván, M., Marrodán, M., Planas, M., Vilella, M., Rossell, M., Seguer, M. y Salvador, C. (2010). *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- De la Cruz, M. (2003). *Aptitudes en Educación Infantil*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.

- Díaz-Barriga, F., (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, D. F.: Inteligencia educativa.
- Gairín, J. (2015). *Manual integrado de acción tutorial*. Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- García, J. (2012). Las secuencias didácticas como área de encuentro entre las inteligencias múltiples y las competencias. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-31. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10284/18156>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (9), 247-258. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP\\_9-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito*. México, D. F.: Editorial Pax México.
- Gutiérrez, S., y Montañez, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 1-21.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México, D.F.: McGraw-Hill.
- López, O., Hederich-Martinez, C. y Camargo, A. (2012). Logro en Matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, 19(2), 39-50. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a03.pdf>

- Mora, J. y Morales, S. (2016). Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 117-135.
- Papalia, D. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano*. Bogotá. Colombia: McGraw-Hill.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga, España: Aljibe.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje: diagnóstico y estrategias para su potenciación*. México, D. F.: Alfaomega.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*. México, D. F.: SEP.
- Tirado, F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: Mc Graw Hill.

## CONSTRUCCIÓN DE MARCO TEÓRICO. DEL CONFLICTO COGNITIVO AL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

Martín Aram Omar Guerrero Calderón

Universidad de Guanajuato

### Introducción

Realizar investigación educativa que implique la transformación de la práctica significa justo un ejercicio de encontrarse ante el espejo, mirarse, reflejarse, observarse, analizarse, descubrirse, encontrarse incluso del otro lado. Esto es el análisis de la práctica docente en pro de acercarse a la innovación, es cerrar los ojos y con un valor inusitado enfrentarse desnudo a tu propio reflejo, en el presente trabajo se explica brevemente la forma en la que se llegó a la construcción del problema y el marco teórico para el portafolio de experiencias docentes, modalidad de titulación de la Maestría en Desarrollo Docente, sirva también para poner en tela de juicio la propuesta conceptual del mismo que está basado en el trabajo mediante el conflicto cognitivo.

### Proceso de construcción del problema

Es jugar al espiral con el tiempo, muy en la lógica de la investigación-acción, observar y recuperar la práctica, analizarle, identificar problemas, ir a la teoría en pro de generar acciones que signifiquen soluciones, planearlas, sustentarlas, llevarlas a la práctica y regresar de nueva cuenta al primer punto. Es un proceso, en este bemo, dialéctico y dialógico, dialéctico pues es finalmente un enfrentamiento (mi práctica anterior y mi práctica ulterior) y dialógico, pues debo hablar conmigo mismo, para obtener mejoras.

Por eso es tan importante el trabajo con la investigación acción, pues el objetivo primordial, era realizar un plan de innovación que permitiera fortalecer la labor docente. En este sentido qué es innovar, en la propuesta de Lázaro Uc Mas (s/f) innovar estaría ampliamente relacionado con la intervención y transformar, esto significaría analizar, identificar, planear y ejecutar, se trata de tener intencionalidad didáctica, en la práctica docente personal llevar a cabo los procesos de manera diferente a fin de tener resultados diferentes, ese es el verdadero sentido de la transformación.



Durante la categorización de la práctica, primer momento del espiral de la investigación-acción, fue introspectivo, se recurrió a la observación del trabajo docente, se llevó a cabo el registro de dos sesiones en el ciclo, con la finalidad de recuperar elementos como el habla, el espacio, el tiempo, el tipo de preguntas y las decisiones.

Durante la etapa de problematización se retomaron los registros elaborados con anterioridad al analizar la intencionalidad del trabajo por medio de conflictos cognitivos en la materia de ética, se descubrió que si bien existían momentos para generarlos no eran aprovechados, la asignatura se prestó al debate, mas las respuestas de los estudiantes no eran sujeto de análisis, de tal forma que se gestó la siguiente pregunta inicial:

¿De qué manera a través del aprendizaje por descubrimiento el maestro de ética propicia en sus alumnos de bachillerato la resolución de conflictos cognitivos a fin de lograr consolidar las operaciones formales y los procesos cognitivos simbólicos?

Conflicto cognitivo y aprendizaje por descubrimiento.

La noción de conflicto cognitivo se relaciona con un estado de desequilibrio que surge cuando una concepción que tiene un individuo entra en conflicto con alguna otra concepción que el sujeto conoce, o bien con el ambiente externo. Y es uno de los elementos fundamentales de la teoría constructivista actual. Para Piaget tiene una fuerte implicación educativa pues por su medio “se logran aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos, consiste en una situación de desequilibrio donde sus esquemas de pensamiento entren en contradicción, se planteen interrogantes y se lancen a buscar respuestas.” Es vital para que se logre una reestructuración de los esquemas de pensamientos.

Significa desde la psicología cognitiva un cambio conceptual o reconceptualización que genera en los alumnos una situación contradictoria, entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad y sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje a través de ciclos evolutivos. Este fenómeno psicológico de contraste es producido por la incompatibilidad entre las preconcepciones y significados previos de un alumno en relación con un hecho, concepto, procedimiento, etc., determinado, y los nuevos significados proporcionados en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Este conflicto inicia un proceso de desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto, seguido de una nueva reequilibración, como resultado de un conocimiento enriquecido y más acorde. De este modo, el conflicto cognitivo se convierte en factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

Ahora hablar de los procesos enseñanza y aprendizaje, me da como docente la posibilidad de mirar hacia el estudiante y partir de sus necesidades, más que de mis fortalezas, por ello se busca retomar de las teorías del aprendizaje aquellas que me permitan partir de las necesidades de los jóvenes de preparatoria. Tomando como referencia a Piaget y sus estadios tomo las siguientes conclusiones, los estudiantes con los que trabajo en bachillerato, cursan los últimos semestres de la educación media superior, tienen entre los 16 y 18 años, para dicho autor deberían tener las siguientes características:

1. Efectuar operaciones formales actividades mentales que implican conceptos abstractos e hipotéticos.
2. Demostrar la capacidad de utilizar la lógica combinatoria.
3. Utilizar supuestos en situaciones de resolución de problemas.
4. Resolver problemas sobre situaciones hipotéticas.
5. Usar el razonamiento necesario para resolver problemas de combinaciones.

En esta etapa el estudiante tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad. Utiliza de manera adecuada, el pensamiento lógico, la lógica combinatoria, el razonamiento hipotético, el uso de supuestos y el razonamiento proporcional, llama la atención en sobre manera, el uso del razonamiento lógico para resolver problemas y el uso de supuestos, la materia en cuestión es ética, por ello he tomado como centro referencial la postura cognitiva.

Para la corriente constructivista, el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo

está determinada por las expectativas del sujeto. Se buscará desarrollar el aprendizaje por descubrimiento, entremezclándolo con procesos propios de Vigotsky y Ausubel, tomando como referencia del primero el desarrollo sociohistórico y las Zonas de Desarrollo Próximo y del último la idea del aprendizaje significativo.

Siguiendo con la exposición de la Psicología genético cognitiva, tomo como eje, la idea de partir de un conocimiento generado por descubrimiento, bajo la propuesta de Bruner esto puede lograrse si el alumno ha de revelar por sí mismo una estructura de aquello que va a aprender. Esta estructura está constituida por ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas. Tales estructuras estarán constituidas por una serie de proposiciones básicas bien organizadas que permiten simplificar la información. Mismas que deben adecuarse a la capacidad intelectual y a los conocimientos previos del alumno, mediante una secuencialización adecuada. Recomienda que los profesores fomenten los atisbos mediante el "pensamiento intuitivo".

La intuición implica el acto de captar el significado, el alcance o la estructura de un problema o situación sin confiar explícitamente en el aparato analítico de uno. Lo correcto o incorrecto de una intuición se decide, en definitiva, no por la intuición misma, sino por los métodos usuales de prueba. La intuición por sí misma produce una tentativa de ordenamiento de un cuerpo de conocimiento que, al mismo tiempo que puede engendrar un sentido de que el ordenamiento de hechos es evidente en sí, ayuda principalmente a darnos una base para seguir adelante en nuestra comprobación de la realidad. (Bruner, 1968)

El pensamiento intuitivo no transita por pasos cuidadosos y bien definidos. En realidad, tiende a incluir maniobras basadas aparentemente en una percepción implícita de la totalidad del problema. El pensador llega a una respuesta que, puede ser correcta o incorrecta, con muy poca o ninguna conciencia del proceso mediante el cual llegó a ella. Muy rara vez puede proporcionar una relación adecuada de la manera en que obtuvo su respuesta, y suele no darse cuenta de, exactamente, a cuáles aspectos de la situación problemática estaba respondiendo. Por lo general, el pensamiento intuitivo se basa en una familiaridad con el dominio del conocimiento implicado, y con su estructura, lo que hace posible para el pensador "saltar", omitiendo pasos y empleando "atajos" en forma que

requerirá una comprobación ulterior de conclusiones por medios más analíticos, ya sean deductivos o inductivos (Bruner, 1968) .

Sin embargo, cabría hacer mención desde la propuesta de Moisés Esteban Aguilar (2009) que el pensamiento de Bruner tiene al menos dos momentos claramente identificados, en un primer lugar un conjunto de ideas ligadas a la revolución cognitiva, y a la postre un segundo momento ligado a una revolución cultural, valdría la pena hacer referencia a la cronología conceptual propuesta por dicho autor. Aprender se basa en la categorización, es decir, una serie de procesos a través de los cuales simplificamos la interacción con la realidad, se trata de un proceso activo de asociación, construcción y representación. Educar en palabras de Bruner es “inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia” (Aguilar, 2009).

El hecho de educar es también dar forma a un currículo en espiral, un currículo se basa en pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento y tiene el objetivo de promover el aprendizaje de la estructura subyacente de forma cada vez más poderosa y razonada. Se trata de profundizar en función del desarrollo cognitivo del alumno. Es posible enseñar cualquier cosa a un niño siempre y cuando se respete su evolución cognitiva, a decir de Bruner:

- Eeactivo, se trata de una inteligencia obtenida por medio de la experiencia, surge y se afirma por el contacto del niño con los objetos y con los problemas de acción del espacio donde se desenvuelve.
- Icónico, ocurre cuando se representan los objetos a través de imágenes. Lo que implica el uso de imágenes mentales. Reconozcamos objetos aun cuando presentan cambios.
- Simbólico, en esta fase la acción y las imágenes se dan a conocer, se convierten en lenguaje.

De ahí que se pueda afirmar que el aprendizaje es la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos,

sucesos o conceptos. El conocimiento adquirido es aquel que se redescubre. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada (Bruner, 1963).

La finalidad es que el estudiante pueda comprender, transformar y transferir los conocimientos que está adquiriendo. En la teoría de la instrucción, debe existir un orden eficaz en la materia que se va aprender, lo que significa que la dificultad va creciendo para que el sujeto pueda asimilar, aprender y dominar. Es aquí donde el refuerzo juega un papel trascendental, el alumno deberá confirmar que sus resultados son los adecuados, deberá revisarlos y corregirlos. De tal modo el niño alcanzaría la autosuficiencia frente las situaciones críticas.

Los sistemas de ayuda a los que él llamaba andamios permiten movilidad en el conocimiento, se trata de la enseñanza recíproca, es decir, resolución de problemas en pequeños grupos. El profesor sigue guiando los procesos de E – A, pues va ayudando al estudiante en medida de las necesidades de éste, pero le va haciendo partícipe y responsable de su proceso educativo.

Así retomando la referencia existente al rol del profesor en correspondencia con el rol del alumno, puedo retomar como centro de partida la interferencia planteada sobre las Zonas de Desarrollo Próximo, esta zona que guarda la relación del aprendizaje, entre lo que el alumno tiene como parte de su individualidad, la zona real y lo que se supone debe adquirir o también conocido como la zona potencial de conocimiento, es pues la tarea del profesor dirigir al estudiante de una a otra a fin que pueda adquirir un conocimiento que en el sentido de Ausubell termine por ser un aprendizaje significativo. De acuerdo con Cole (1983) habría que tomar en cuenta los siguientes elementos:

1. Que los niños puedan participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente.
2. Que en situaciones reales de solución de problemas, la solución esté distribuida entre los participantes.

3. Que en las ZDP reales el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y habla del niño como indicadores de la definición de la situación por parte de éste.
4. Que las situaciones que son "nuevas" para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.
5. Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse por un individuo o grupo social.

No podemos olvidar que estamos bajo lineamientos constructivistas, lo que implica una epistemología sobre como nuestros alumnos aprenden a resolver problemas y dilemas de su medio ambiente les presenta, dicho de otro modo, como acumulamos y generamos conocimientos, y es que así se desarrolla la vida humana un eterno construir, cambiar y adaptar las estructuras mentales que forjamos para entender y transformar el mundo, de tal modo que se trata solo de una propuesta basada en dichos lineamientos y que busca el aprendizaje por descubrimiento a través de la resolución de problemas.

### Conclusión

Se pretende trabajar con el aprendizaje por descubrimiento, pues pareciera ser un camino en el que la responsabilidad del curso se va poco a poco delegando al estudiante, desde luego que esto no es en sentido literal, pues la planeación y la ejecución corresponden al docente, es decir, nunca dejará de ser guía de lo que ocurra en el aula, ni supervisar las actividades que el estudiante vaya realizando, sin embargo si es una vía en la que el alumno poco a poco va tomando autonomía e inclusive decisiones sobre su proceso de aprendizaje.

Esto lo convierte no estrictamente en autodidacta, pero si en un sujeto consciente del cómo aprende, por lo que tiene la oportunidad de hacerse de estrategias que le faciliten los procesos de apropiación, aplicación y evaluación del conocimiento. Para lograrlo será necesario que el maestro plantee actividades, donde los estudiantes puedan buscar y seleccionar información, posteriormente pasar por momentos de síntesis, análisis, comparación y reflexión, para luego ubicar e identificar los conceptos trabajados por la ética,

en su realidad circundante, y llevar a cabo procesos que tengan como fin el producto de un proyecto, trabajado a lo largo de un tiempo determinado.

Se entiende que el aprendizaje no es un estado del sujeto, sino, un proceso de construcción por ende se provoca la participación activa de ambos actores escolares, maestro-alumno, el profesor se convierte en un mediador entre el conocimiento y el grupo a través de relaciones cooperativas. Las actividades a desarrollar en el aula, en la búsqueda por provocar el aprendizaje por descubrimiento implica: investigación, análisis, síntesis, discusión. Las situaciones son la expresión operativa de la estrategia docente. Por tal razón no es suficiente con definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, hay que seleccionar experiencias para que el alumno opere sobre el conocimiento.

#### Bibliografía

Aguilar, M. (2009) "Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural" encontrado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>, el 8 de agosto de 2013.

Bruner, Jerome. (1968) "El Proceso de la Educación". México D.F. Unión Tipográfica Editorial Hispano- Americana (Colecciones Manuales UTEHA. Serie Educación. Número 17). (Págs. 89 a 93).- en <http://aquileana.wordpress.com/2009/07/29/jerome-bruner-pensamiento-intuitivo-y-analitico-extractos-de-el-proceso-de-la-educacion/>, 17 de noviembre de 2009.

Campos, N. (2012) *El desarrollo del pensamiento crítico en el niño: entre la neurociencia y la filosofía*. Encontrado en <http://www.filosofiadelaeducacion.cl/articulo-detalle.php?artId=125>

Casis, A. (2010) *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. Encontrado en [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/dregional\\_tol\\_pdf\\_docfor\\_09.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf), el 1 de abril de 2013.

Flores O. S. (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. 2004. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el día 20 de mes *marzo* de año *2013* en <http://educacion.jalisco.gob.mx>

- Gasperín, G. (2011), *Lipman y su utopía* encontrado en [http://www.fpnmexico.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=8](http://www.fpnmexico.org/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=8), enero 2013.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). "La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa 179". España, Editorial Graó.
- Montoya, I. (2007), *Experiencia en el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de licenciatura*, tomado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000400005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000400005)
- Mardones, J.M. (1991), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, España, Antropos.
- Nodings, N. *Recursos para el desarrollo del pensamiento crítico*. Encontrado en <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoAula.pdf>, 17 de abril 2013.
- Pansza, M. (1970). *Fundamentación de la didáctica*. México, Editorial Gernika.
- Paul, R. (2003) *mini-guía para el Pensamiento crítico, Conceptos y herramientas*. Encontrado en <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>, el 15 de abril de 2013.
- Perelló, J., (1992). *Didáctica de la Filosofía*. Ecuador, PUCE, Apuntes del profesor.
- Morán, P., Panza, M., Pérez, C., (1986) *Fundamentación de la didáctica*. México, Editorial Gernika,
- Tobar, Belmonte, L. (2005) *Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein*, encontrado en <http://www.re-dalyc.org/pdf/771/77100607.pdf>
- Uc Mas, L., Gutiérrez, L., & Alvarado, R. (s.f.). La ruta crítica de la innovación en la mejora de la práctica. X Congreso nacional de investigación educativa, (págs. 1-11).





## EL USO DE LAS TIC COMO PARADIGMA EDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE UBI- CUO. UNA EXPERIENCIA EN EL DISEÑO Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Ma. Dolores García Perea (*Instituto Superior de Ciencias de la  
Educación del Estado de México*)

Marcelina Rodríguez Robles (*Universidad Autónoma de Zaca-  
tecas*)

Efraín Soto Bañuelos (*Universidad Autónoma de Zacatecas*)

### Introducción

La legitimación e institucionalización sobre el uso de las tecnologías en educación es un hecho innegable en las sociedades de hoy, de ahí que las experiencias que se comparten día tras día para afirmar las ventajas de su empleo como dispositivo pedagógico, además de ser invaluable, son bienvenidas porque ofrecen a las comunidades científicas y de investigación, elementos que ayudan a prevenir y/o a contrarrestar los riesgos y obstáculos inevitables que surgen al diseñar e implementar plataformas o software orientadas a la educación virtual y/o en línea.

Los instrumentos digitales creados para fomentar los aprendizajes que caracterizan a la educación virtual –silencioso, colectivo, colaborativo, reflexivo y hasta crítico– han sido pensados a partir de un conjunto de factores que inconscientemente son omitidos ante la necesidad de presentar lo construido. En el presente trabajo, también se analizan aspectos como la gestión del conocimiento y las nuevas funciones que tienen las comunidades universitarias para que sus acciones pedagógicas sean acordes a esta época.

Bajo el principio de inclusión y habilitación de las TIC en las competencias de estudiantes y docentes, el propósito del presente trabajo consiste en reflexionar el contexto donde surge el paradigma de aprendizaje ubicuo e identificar los retos que tienen los docentes para incorporarla en las actividades escolares.

El contenido del trabajo es parte de los hallazgos, avances y resultados obtenidos de la investigación en proceso titulada “*Los investigadores educativos en las sociedades*

*del conocimiento y de la comunicación (Primera Parte)*”. Los referentes teóricos principales son: el determinismo tecnológico, el aprendizaje ubicuo y las TIC en la educación.

A diferencia de otros trabajos elaborados sobre este tema, aquí se presentan nuevas reflexiones tendientes a mostrar el impacto de las TIC como paradigma educativo en el aprendizaje ubicuo, así como las debilidades y fortalezas de su empleo por parte de los actores y agentes del campo educativo.

#### Importancia de las TIC en la educación

El determinismo tecnológico (Ronderos y Valderrama, 2003) es la teoría elegida para explicar el devenir del hombre como ser tecnológico y, al mismo tiempo, para contextualiza el aprendizaje ubicuo como parte del espíritu de las sociedades del conocimiento, comunicación e información.

Los deterministas tecnológicos consideran que el desarrollo tecnológico condiciona, como ningún otro elemento singular, los cambios en las estructuras sociales, por consiguiente, los cambios en los modos de percibir y actuar de la población en general, sobre todo de las personas que han tenido acceso a ellas en sus primeros aprendizajes en la escuela y en el hogar.

Ronderos y Valderrama expresan que la tecnología actúa como motor del cambio social y Winner (1985) afirma que su impacto se debe, entre otras cosas a:

1. La existencia de hombres y mujeres sobre la Tierra es impensable sin tecnologías,
2. Todas las tecnologías son humanas,
3. La dimensión tecnológica atraviesa la existencia humana,
4. La tecnología es el medio en el que (no con el que) los hombres se vuelven humanos.

La educación, en este caso, no escapa del impacto de la tecnología debido a su carácter transversal y trans-disciplinario, es decir, está presente -se quiera o no, se acepte o no, estemos conscientes o no- en todos los ámbitos de la vida y se sobrepone a todo proceso de mediación y articulación.

Winner (1985) asume que la tecnología siempre ha estado en los horizontes educativos como la "bala mágica" que promete disminuir, poner remedio a todo y resolver de manera exitosa los problemas educativos. Se comparte la posición del autor, sin embargo, la debilidad de sus alcances recae no sólo en la infraestructura y equipamiento computacional y en los servicios y pago de internet, sino también en los procesos de aculturación y socialización demarcados y caracterizados por la alfabetización digital. El software -libre y privativo- elaborado para fortalecer el aprendizaje ubicuo, es el ejemplo elegido para reflexionar sobre la doble cara de la tecnología en la educación.

Por un lado, es el recurso didáctico elaborado preferentemente por el docente para alfabetizar digitalmente a los estudiantes, disminuir la brecha digital, fomentar el aprendizaje silencioso, incrementar el trabajo colectivo, atender el bajo aprovechamiento escolar, etc., por otro, es la sintomatología de una estructura social y política endeble en virtud de su ausencia en poblaciones ubicada en zonas aledañas y alejadas de la ciudad y (o de la imposibilidad de su inversión y adquisición económica).

Geen (2005) afirma que en las sociedades de hoy, las personas necesitan estar alfabetizadas en una gran variedad de ámbitos semióticos. Así mismo, señala que leer y escribir no son solo fenómenos mentales que ocurren en la cabeza de las personas, sino que se trata de logros sociales y culturales.

La alfabetización digital, entonces, además de ser el medio de incorporación a la cultural digital, adquiere el carácter de obligatoriedad, so pena de quedar desfasados ante la dinámica de cambios que día a día experimenta la sociedad y su población en general.

La alfabetización, explica Kalman (2003), implica la posibilidad de dar sentido a los mensajes escritos con la intencionalidad de participar en situaciones culturalmente valoradas a través del dominio de los géneros textuales, los discursos, los significados y los códigos lingüísticos.

La apropiación de las herramientas culturales depende, por un lado, de aquello que la propia persona se provee con base en sus necesidades, intereses, preocupaciones, solvencia moral, económica, etc., por otro, de lo que otras personas les ofrecen,

como es, en el caso, de la educación, los gobiernos federales, estatales y municipales a partir de las gestiones hechas por el personal administrativo, académico y padres de familia.

El internet es el recurso tecnológico que ha permitido que las TIC se conviertan en TAC –tecnologías del aprendizaje y de la comunicación- porque, además de ofrecer la Red informática mundial, también conocida como World Wide Web o por sus siglas WWW, ofrece una variedad de programas, servicios y aplicaciones gratuitas que facilitan los procesos de comunicación, información, difusión y aprendizaje.

El éxito del software -libre y privativo- en la educación se debe a las ventajas de su soporte tecnológico, la posibilidad de enviar y recibir información de forma instantánea, la disponibilidad de la información, la permanencia del conocimiento e información agregada por los usuarios en cualquier parte del mundo. Solo basta la voluntad y la disposición personal y, por supuesto, disponer de alguna computadora conectada al Internet.

La debilidad de este tipo de soporte educativo radica en que han sido elaborados a partir de necesidades, problemáticas, intencionalidades, preocupaciones y contextos específicos y requieren continua y permanente modificación en sus contenidos temáticos y logísticos pedagógicos para actualizarlos y adaptarlos a los nuevos requerimientos o problemáticas de las comunidades.

Desde el punto de vista del capital humano y del neoliberalismo, la educación virtual que caracterizan a los programas de *e-learning*, *u-learning*, *m-learning* y *b-learning* son exitosos no tanto por los procesos de formación, educación y de aprendizaje que generan en los participantes inscritos, sino por el número de participantes que han pagado el costo elevado de su inscripción y han logrado superar los criterios de aprobación, sin olvidar la dedicación, tiempo y esfuerzo por su permanencia.

TIC en el marco curricular común

El Sistema Educativo Mexicano no está ajeno a las innovaciones tecnológicas internacionales, de tal suerte que hoy la Reforma Integral a la educación se distingue de sus antecesoras (Modernización educativa, Reforma educativa centrada en la tecnología educativa, etc.) por ponderar el enfoque de la educación por competencias y, por incorporar al

perfil de egreso de los estudiantes y al perfil profesional del docente, el empleo de las TIC. En ninguno de los documentos revisados sobre la Reforma integral mexicana a la Educación en Competencias, se enfatiza la necesidad de convertir las TIC en TAC, es decir, convertir la tecnología en dispositivos pedagógicos para arribar a mejores aprendizajes y convertirlos en verdaderas habilidades y destrezas de los usuarios del sistema educativo; a lo sumo, solo se indica su empleo en la adquisición de información.

Sin embargo, en los lineamientos que demarcan esta reforma, se observan como una constante en el contenido que especifican cada una de las competencias tanto disciplinares como transversales o genéricas, contenidas en el Acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato y en la propuesta de Alfa Tunning para América Latina. El uso de las tecnologías y la comunicación devienen en uno de los ejes de la acción educativa y el desarrollo de competencias.

La competencia entendida como facultad para movilizar los saberes y habilidades de las nuevas generaciones para aplicarlos en situaciones complejas (Perrenoud,2000), es el argumento que sopesa la importancia sobre la incorporación de las TIC y, al mismo tiempo, quien legitima su status jurídico y legal en los planes de estudio que rigen la vida académica en las instituciones educativas. Este concepto incluye el desarrollo de las Competencias docentes.

Los esfuerzos realizados por las instituciones educativas por alfabetizar a los docentes que no tuvieron acceso al mundo del hipertexto en su formación inicial, han sido significativos en las IES, sin embargo, no son suficientes las buenas voluntades de las autoridades académicas, pues se hacen necesarias las acciones políticas, institucionales y materiales para habilitar y fortalecer las competencias digitales. Solo por señalar un ejemplo, hay espacios educativos en los que docentes y estudiantes no pueden hacer uso del internet en sus dispositivos móviles, debido a la pobre conectividad lograda, de tal forma que la instalación de computadoras y cañones en las aulas es una promesa ficticia que ha predominado desde hace varios años; aunado a esta condición, la prohibición de usar dispositivos tecnológicos en el aula, durante las clases y, sobre todo en

épocas de exámenes es una constante que anula otras formas de acceder al conocimiento y la diversificación de maneras de evaluar el aprendizaje.

Los argumentos sobre el uso del internet a través de los dispositivos móviles son endeble, en tanto giran en torno a la distracción y el juego del estudiante o bien a la idea de que los estudiantes se envían respuestas de un grupo a otro durante los periodos de evaluación.

### Tecnología ubicua

La expresión 'tecnología ubicua' se remonta al año de 1910, cuando Ericson construye el teléfono. En la década de los sesentas y setentas se fortalece con el diseño de las computadoras fijas y móviles. En 1987 surgen los primeros dispositivos tendentes a la localización y en 1988 el término "*ubiquitous computing*" que traducido al español "computación ubicua" o "informática ubicua" es acuñado por Weisser para referirse a la presencia de los ordenadores, que cada día son menos visibles en la vida cotidiana de las sociedades y que, mediante su empleo, las personas resuelven situaciones concretas y/o facilitan sus modos de interrelación.

La tecnología ubicua son los ordenadores, es decir, las computadoras invisibles que portan las personas en el mundo de la vida cotidiana, para satisfacer las necesidades, intereses y metas a corto, mediano y largo plazo sin requerir una excesiva atención en los ordenadores de la computación. Por consiguiente, han sido creadas e implementadas para satisfacer las necesidades de las personas sin requerir una atención continua. La tecnología ubicua es resultado de cuatro etapas que caracterizan la creación, desarrollo y empleo de las computadoras por los seres humanos.

La primera etapa recibe el nombre de Mainframe y se caracteriza porque varias personas comparten una computadora. La segunda etapa se denomina PC y se distingue de la anterior, por el Modelo 1 a 1, es decir, una computadora por persona. La tercera etapa recibe el nombre de Transición, porque la Internet y las computadoras están distribuidas en un lugar central. Por último, en la etapa del UC se relaciona con la existencia de muchas computadoras que son compartidas con muchas personas.

Mattern, Cantero y Vidal (2001) afirman que la tecnología ubicua, además de ser pervasiva, invadirá todos los aspectos de la vida cotidiana, debido al avance y desarrollo de la tecnología que origina la microelectrónica, microsistemas, microsensores, nanotecnología, “etiquetas inteligentes”, etc.

La difusión de las redes inalámbricas y las conexiones de dispositivos punto a punto (wireless, WLAN, Bluetooth, infrarrojos...) ha generado que la tecnología ubicua que caracterizó a la primera etapa, se transforme paulatinamente en lo que es en la actualidad. En otras palabras, la presencia de computadores muy pequeños, interconectados sin cables que se incrustan de forma casi invisible en cualquier tipo de objeto cotidiano y los pequeños sensores que detectan el entorno que les rodea, dan origen a lo que hoy se conoce con el nombre de tecnología ubicua (Mattern,2001).

Un ejemplo de la tecnología ubicua son las puertas automáticas de los centros comerciales ubicados en el centro y periferia de las ciudades. Con su creación se facilita la entrada y salida del transeúnte. Al no preocuparse por el sistema computacional que caracteriza a los sensores, la persona realiza sus procesos cognitivos e interpretativos de aprendizaje y formación de manera libre y natural.

El principio pedagógico que caracteriza a las tecnologías es: dejar de poner atención al objeto en sí mismo para aprender. Los argumentos que soportan dicho principio son: el uso inteligente de espacios eficaces, la invisibilidad, la escala local y la ocultación de los desniveles de acondicionamiento y los sustentos son: la computación móvil y el sistema distribuido.

El poder de la tecnología ubicua, radica en potencializar las interrelaciones cognitivas de las personas, sin la preocupación de dar atención continua a los soportes computacionales. Las personas de más de cuarenta años edad pueden corroborar lo anterior, si se les solicita que narren sus primeros aprendizajes al utilizar la computadora para elaborar sus trabajos. Con la diversificación de las tecnologías ubicuas, las computadoras dejan de ser el centro de interés de la educación, se convierten en medios y no en fines para dar paso a los ambientes humanos naturales.



La tecnología ubicua potencializa el aprendizaje en todo lugar y en cualquier momento –‘any time, any were’- a partir de la informática cercana a la persona, de ahí la expresión. La característica principal de esta tecnología es la integración del aprendizaje y la tecnología. La tecnología ubicua está determinada por la integración de la informática en el entorno de la persona, de forma que los ordenadores de las computadoras, además de no percibirse, son utilizados a favor de: aprendizaje silencioso, trabajo colaborativo, intercreatividad, intercambios creativos digitales, inteligencia colectiva, inteligencias emergentes, sabiduría de las multitudes, etc.

Entre los dispositivos móviles utilizados con frecuencia que posibilitan el aprendizaje ubicuo son, por un lado, los cursos desarrollados en línea –*e-learning*-, los cursos desarrollados a través de electrónicos móviles –*m-learning*-, los cursos en línea semipresencial –*b-learning*- y los cursos de aprendizaje ubicuo –*u-learning*. Por otro, los recursos existentes y elaborados con fines pedagógicos, entre ellos se encuentran: los softwares -libres y privados-, la enciclomedia, las redes inalámbricas, las computadoras de bolsillo, los smarthphones, los teléfonos inteligentes y las tablets.

La inteligencia ambiental es el concepto que alude al aprendizaje ubicuo y se refiere a los entornos ubicuos –electrónicos- que, además de ser sensibles al contacto humano, responden a los intereses y necesidades de los seres humanos. Las propiedades de estos entornos son: la capacidad de comunicación y de memoria, la sensibilidad al contexto y la posición de reactivo.

Es importante considerar que la tecnología ubicua del futuro se caracterizará no sólo por su limpieza y estructura basada en la planeación rigurosamente académica, sino también por la capacidad de proveer servicios pensados y planeados con propósitos específicos. Por último, algunas de las características del paradigma educativo centrado en el aprendizaje ubicuo son:

1. Permanencia: los estudiantes nunca pierden sus trabajos.
2. Accesibilidad: los estudiantes tienen acceso a sus documentos, datos o vídeos desde cualquier sitio.

3 Inmediatez: en cualquier momento, los estudiantes pueden acceder a nueva información de manera inmediata.

4. Interactividad: los estudiantes interactúan de un modo inconsciente con ordenadores y dispositivos integrados por las herramientas de comunicación.

5. Actividades situadas: el aprendizaje de los estudiantes se realiza de manera natural con base en sus necesidades e inquietudes.

6. Adaptabilidad: la información la pueden obtener en los tiempos y lugares elegidos por los estudiantes.

#### Retos del docente

Ante las condiciones del contexto actual, la incorporación de las tecnologías a la escuela y su uso como dispositivos pedagógicos, se debe principalmente a las gestiones hechas por los actores educativos, por un lado, sobre el equipamiento, conectividad, elección de los software, planificación, ejecución e integración, por otro, a las dimensiones de lo que se llama 'puertas de entrada de las TIC': Gestión y planificación; TIC en el desarrollo curricular; Desarrollo profesional de los docentes; Cultura digital en la institución escolar; Recursos e infraestructura de las TIC; Institución escolar y comunidad.

La disminución de la brecha digital generada por analfabetas, inmigrantes y nativos (en su caso docentes y estudiantes), está determinada por tres acciones: el acceso a las TIC, la calidad de uso y las expectativas entre lo que la escuela ofrece y lo que los estudiantes esperan. También cuando consideren: la consolidación de equipos institucionales para la toma de decisiones y de liderazgo, planteen cambios en las configuraciones institucionales para la incorporación de las TIC (tiempos, agrupamientos y espacios, vínculos docente-tecnologías, estudiante-tecnologías, configuración de redes, etc.).

La ruta diseñada por NCTE (Centro Nacional de tecnologías educativas en Irlanda) se basa en el equipamiento de las tecnologías, la formación y actualización de los docentes y políticas con fines administrativos y curriculares. Desde el punto de vista curricular, se contemplan, entre otras cosas: la presencia de laboratorios de computación, computadoras en el aula, mantenimiento y actualización de equipos, conectividad e Internet.

Aprender a partir de las tecnologías ubicuas implica asumir la postura de aprendices activos, es decir, se reconoce que siempre se está aprendiendo y aprehendiendo las tecnologías de punta, y al mismo tiempo, ser consumidores de ellas, sin perder de vista la actitud crítica que es necesario anteponer como vigilancia epistemológica, al ponderar su incorporación en el aula como dispositivo pedagógico.

El docente, por consiguiente, tiene que ser el protagonista principal al potenciar el acto de aprender, no importando su status en la alfabetización, inmigrante o nativo digital, su estatus jerárquico laboral, los grados de estudio, las experiencias profesionales y de formación. El esfuerzo por aprender y aprehender a través de las tecnologías ubicuas, depende exclusivamente de él y de las acciones implementadas para buscar no solo la información, también seleccionarla, analizarla, evaluarla, cuestionar su validez y utilidad, socializarla con otras personas y utilizarla para ordenar y justificar sus ideas. La elaboración de los remix por la Internet, son ejemplos del aprendizaje silencioso y colaborativo que permite el uso de este tipo de tecnologías.

Muchos docentes se han actualizado a través de las TIC bajo la intención de obtener créditos sin haber logrado las competencias de los cursos, talleres, diplomados, etc., tal hecho tiene que ser superado para dar paso a tres competencias: las pedagógicas -poseer una clara concepción del aprendizaje-, la comunicacionales -gestionar el contenido para generar un diálogo efectivo entre los participantes en búsqueda de aprendizajes activos y la construcción de conocimiento cooperativo y/o colaborativo-, además del acceso y calidad de uso de las tecnologías.

Si bien, la calidad y éxito del aprendizaje ubicuo en los procesos educativos se deben a la formación disciplinaria, actualización, superación y dominio de las tecnologías ubicuas, también se deben al constructivismo social de la tecnología, a los sistemas tecnológicos, al actor red, al poder tecnológico que caracteriza a las sociedades actuales y, sobre todo, al aprendizaje silencioso, trabajo colaborativo, la constitución de un lenguaje universal para el tratamiento e interconectividad de los datos, intercreatividad, intercambios creativos digitales, inteligencia colectiva, inteligencias emergentes, sabiduría de las

multitudes generada por las aplicaciones (bubbl, tagul, prezzi, fotoflexer, etc.), redes sociales (twitter, etc.) navegadores (google, mozilla, etc.), web 1, 2 y 3, etc., que ofrecen las tecnologías a los usuarios.

Los docentes que se convierten en tutores de los cursos en e-learning, tienen que incluir las acciones como: actualizar su perfil (incluyendo foto y datos propios de contacto) -esta acción ayuda a humanizar el contacto entre los participantes y da una sensación de estar dialogando con otras personas-, responder dudas o consultas en un tiempo que no supere las 24 hrs., administrar tiempos y planificar sesiones, establecer comunicación a través de diferentes canales: mensajería, foros, carteleras, etc., evaluar y retroalimentar realizando devoluciones descriptivas, personales, cualitativas y analíticas acerca de cada producción realizada.

También es indispensable: mencionar los criterios de evaluación, devolver la palabra y crear un verdadero intercambio de experiencias y conocimientos, desarrollar instrumentos que actúen como apoyo para la cursada del estudiante y facilitar su autonomía, ser un motivador y un buen comunicador, informar al participante acerca de modificar contenidos, técnicas de trabajo, procesos de aprendizaje y estudio y atención seguimiento de las dudas y consultas planteadas.

Ser un buen comunicador significa: tener en claro qué, a quién, para qué, y cómo va a comunicar, esforzarse por transmitir claramente el mensaje, utilizando un lenguaje común con los oyentes, averiguar cuánto saben los participantes del tema (indaga saberes previos), estar atento a las reacciones que provoca (retroalimentación), ser capaz de escuchar, detectar y leer analíticamente las necesidades de los otros, procurar ser objetivo en sus intervenciones, respetar las ideas de los participantes, creer en las potencialidades de los aprendices, recibir lo que los otros pueden aportar para su propio enriquecimiento, utilizar toda su capacidad comunicativa: buen sentido del humor, espontaneidad, vocabulario amplio y claro, etc., (Bevacqua,2011).

Conclusiones

Cada vez aparecen más argumentaciones conceptuales en torno a la utilización de las TIC en educación, sobre todo en un momento histórico en el que las sociedades del conocimiento y de la información transitan a nuevas formas de acceso.

Los actores del sistema educativo que han descubierto e incorporado las TIC como herramienta de trabajo en el quehacer formativo, generalmente son aquellos que, además de haber sido alfabetizados digitalmente por medio de lo que ellos se proveen y otros ofrecen, han descubierto el potencial educativo y de gran alcance comunicativo, al integrarlas en los diferentes ámbitos contextuales, labores profesionales, académicas, laborales y personales cotidianas.

Jurídicamente las TIC forman parte de las competencias profesionales y de perfiles profesionales de egreso; por lo que en el aprendizaje logrado a través de la tecnología, las competencias de los docentes se ubican en tres dimensiones: pedagógica, de comunicación y en el uso de las tecnologías.

Las innovaciones en las aulas resultan una realidad impostergable ante los nuevos retos del contexto actual, las características de las nuevas generaciones y las formas diversificadas de aprender, de tal forma que el aprendizaje ubicuo es un elemento más que se hace presente en las instituciones educativas.

#### Referencias bibliográficas

Burbiles N. (2012) Aprendizaje Ubicuo, entrevista realizada por IIPEE - UNESCO, Buenos Aires. Video disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/645>

Cabero, J. (2006) Learning: sus bases pedagógicas Almenara Universidad de Sevilla. Volumen 9, Suplemento 2

Caldeiro, G.; Schwartzman, G. (2013): "Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea". Presentado en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED) Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo-entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per>

- Cope, Bill y Kalantzis, M. (2009) Aprendizaje ubicuo. Disponible en:[http://www.nodo-sele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope\\_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf](http://www.nodo-sele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf)
- Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Gaceta Universitaria. Órgano oficial de Publicación y Difusión. Universidad Autónoma del Estado de México. No. Extraordinario, Noviembre 2010, Época XIII, Año XXVI, Toluca, México
- Fraser, J. (2005). u-Learning = e-Learning + m-Learning. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.infotech.monash.edu.au/>
- Gee, James P. (2005). Lo que nos enseñan los videos juegos sobre aprendizaje y alfabetización. Málaga. Ed. Aljibe, Cap. 2
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17): 37-66, enero-abril.
- Winner, L. (1983). *¿Tienen política los artefactos?* Publicación original: "Do Artefacts Have Politics?" (1983), en: D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia: Open University Press, 1985. Versión en español de Mario Francisco Villa Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/winner.htm>
- Perrenoud, P. (2000). Universidad de Ginebra. Observaciones recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini. Texto original de una entrevista "El Arte de Construir Competencias " original en portugués en *Nova Escola* (Brasil), Septiembre 2000, pp.19-31
- Ronderos, P. y Valderrama, A. (2003). "El Futuro de la Tecnología: una aproximación desde la historiografía", en *Revista OEI*, Número 5.
- Bevacqua, J. (2011). El tutor eLearning y su importancia para facilitar el aprendizaje. En <http://planetatelefonica.com.ar/learningisplay/2011/04/04/el-tutor-e-learning-y-su-importancia-para-facilitar-el-aprendizaje/> consultado en Agosto del 2014.







# **CAPÍTULO 3 EDUCACIÓN, SUJETOS, DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE**

## PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN JARDINES DE NIÑOS URBANOS DE MINERAL DE LA REFORMA, HIDALGO

Laura Elizabeth Gómez Meléndez y Maritza Librada Cáceres Meza

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### Introducción

El enfoque por competencias en la educación ha traído para los docentes una serie de problemáticas en los niveles conceptual y práctico, al no existir un consenso entre los especialistas sobre su significado (Díaz, 2011, p.6), lo que ha ocasionado que se vean simplificadas al tratar de definir las desde diversas disciplinas y separar sus elementos en recursos para su estudio, formación o desarrollo como si no fueran un todo integrado (Frade, 2015). Por lo que su aplicación y evaluación se limitan en la práctica.

En México su implementación en la educación básica se dio con gran rapidez, sin una reflexión conceptual previa, que permitiera una comprensión profunda y homogénea del término en el currículo, como si existiera una presión de la realidad educativa por aplicar esta nueva tendencia, situación que se da con frecuencia en el funcionamiento del sistema educativo (Díaz, 2006. p.14).

En preescolar, desde su implementación el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), con un enfoque basado en competencias, sistematizado y enriquecido en el Programa de Estudio 2011, "Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar", representó una serie de problemáticas y desafíos en su comprensión y operación en un contexto lleno de perplejidades e incertidumbres ante la novedad, lo incipiente del enfoque y las tradiciones pedagógicas fuertemente arraigadas (Marín, Guzmán y Castro; 2012), específicamente en la evaluación de aprendizajes desde una dimensión cualitativa, como lo validan Gómez y Seda (2008), sobre la que las educadoras manejan teorías e ideas que difícilmente pueden llevar a la práctica.

A pesar del tiempo en que se ha planteado este tipo de evaluación, continúa siendo un reto. Al respecto Rochera y Coll (2009) en Luna (2013) identifican que muestran difícil-

tades significativas al implementar las prácticas de evaluación como lo marca el Programa de Educación Preescolar en el marco de la Reforma Integral de la educación Básica (RIEB).

Estas dificultades de acuerdo con la revisión realizada se relacionan con: 1) la ausencia de formación docente: inicial y permanente en la evaluación; 2) falta de capacitación sobre el PEP 2004, que les permitiera entender el nuevo currículo y el enfoque por competencias, que ocasionó problemas para diseñar y evaluar diferentes actividades que favorezcan la misma competencia en todos los alumnos y recuperar los aprendizajes en el momento en que se dan (Martínez y Rochera, 2010) y 3) ausencia de instrumentos para evaluar los aprendizajes de sus alumnos y conocer el nivel de dominio de una competencia (Linares y Mayers, 2003 y Marín et al., 2012). Problemáticas que coexisten en el contexto educativo actual.

Luego de la implementación del PEP 2004, la mayoría requiere asesoría pedagógica en: 1) planificación del trabajo, 2) didáctica de los campos formativos y 3) evaluación de aprendizajes desde el enfoque por competencias (INEE, 2011). Al evaluar privilegian la observación y el diario de campo, algunas prescinden del uso de instrumentos focalizados y rúbricas (Sañudo y Sañudo, 2014) y se mantiene la ausencia de procesos de seguimiento y retroalimentación personalizada a la educadora, orientados a la mejora de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje en preescolar constituye en una temática de interés y relevancia porque como campo de investigación es reciente, principalmente en la evaluación de competencias que está en un nivel incipiente (De la Garza s/f en Martínez y Rochera, 2010), lo que impacta de forma negativa en su concreción en la práctica.

Su trascendencia también encuentra sustento a nivel internacional, en donde comienza a plantearse la necesidad de la evaluación y seguimiento de la calidad de la educación infantil o preescolar, como resultado de diversas investigaciones que han revelado las problemáticas y ausencias en la evaluación: inexistencia de unidades de evaluación de la educación preescolar; ausencia de diagnósticos sobre este tipo de educación desde el plano pedagógico (Pacheco et al., s/f, p.42); carencia de evaluaciones de la calidad e

impacto de los programas brindados a la población infantil y menor desarrollo en cuanto a técnicas e instrumentos para evaluar aprendizajes (Cardemil, 2014. p. 9).

Las investigaciones realizadas en otros países, se han centrado en evaluar la calidad de los programas de educación infantil para la toma de decisiones, aplicando instrumentos que arrojan información masiva de su calidad y del rendimiento académico de los niños, olvidando la evaluación que se da en el aula.

Al analizar estos referentes se consideró necesario realizar una investigación orientada a comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes que desarrollan las educadoras en preescolar, para identificar cómo inciden en el logro de los aprendizajes de sus alumnos plasmados en los propósitos de este nivel, en particular en Jardines de Niños de contexto urbano ya que según los resultados que arrojan las pruebas EXCALE realizadas por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los mejores resultados se concentran en grupos de estudiantes cuyas condiciones sociales y escolares son las mejores, es decir en los niños que asisten a Jardines de Niños privados (INEE, 2008; 2014).

Las preguntas de investigación se orientan a reconocer qué aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar evalúan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano y por qué, cómo evalúan los aprendizajes de sus alumnos, cuándo los evalúan, quiénes participan en la evaluación, cuáles son las representaciones sociales que tienen las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes, cómo influyen éstas en sus prácticas de evaluación; qué hacen con los resultados de la evaluación que realizan y cómo impacta esto en el logro de los aprendizajes de sus alumnos.

El objetivo general está orientado a comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de modalidad general en el contexto urbano para identificar su impacto en la concreción de los propósitos de la educación preescolar, en función de reconocer los aprendizajes del Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora que evalúan, describir las técnicas e instrumentos que utilizan para evaluar, los momentos en que evalúan aprendizajes, los actores sociales que participan

en la evaluación, las representaciones sociales que tienen de la evaluación de aprendizajes para identificar cómo influyen en su prácticas de evaluación e identificar qué uso hacen de los resultados de dichas evaluaciones para conocer cómo incide esto en el logro de los aprendizajes de sus alumnos, expresados en los propósitos de la educación preescolar.

Elementos teórico conceptuales para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en preescolar

El marco teórico y conceptual se integra por la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, del desarrollo cognoscitivo de Lev Vygotsky y del paradigma del constructivismo.

De la teoría de Moscovici (1979), se emplea el concepto de representaciones sociales (RS); las tres dimensiones que estructuran las RS: información, campo de la representación y actitud, porque para conocer una representación social hay que determinar qué se sabe (información), qué se cree (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (Araya, 2002, p. 41); los procesos mediante los que se generan las RS: objetivación y anclaje, ya que ambos posibilitan que los actores sociales retengan y organicen los diversos elementos con los cuales estructuran su pensamiento sobre un determinado objeto social, en este caso la evaluación del aprendizaje y lo utilicen como un instrumento útil en sus relaciones sociales (Moscovici en Mora 2002, p. 12), que puede adquirir diversidad de funciones.

Con relación a las teorías cognoscitivas del aprendizaje y el paradigma del constructivismo se emplean sus premisas fundamentales y sus aplicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, porque ello aporta los elementos para comprender qué concepciones de la enseñanza y el aprendizaje tienen las educadoras, ya que de acuerdo con Santos (1998) las concepciones que tenga el docente sobre la enseñanza y el aprendizaje inciden de forma importante en la manera en que entienden y desarrollan la evaluación, por ello se abordan en la unidad de observación y entrevista denominada “prácticas de evaluación de aprendizajes”.

Además de las teorías mencionadas se definen los conceptos fundamentales para la comprensión del objeto de estudio, que corresponden a las unidades de observación y entrevista planteadas en la investigación: 1) prácticas de evaluación, 2) cultura escolar, 3) cultura de la evaluación, 4) evaluación en el currículum y 5) representaciones sociales de la evaluación del aprendizaje. Para su definición se recurrió a la revisión de diversos autores que en algunos casos permitieran construir el concepto al no encontrarse uno disponible, como el caso de prácticas de evaluación y en otros seleccionar de los existentes aquel que mejor se adaptara dada la naturaleza de la investigación.

Lineamientos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar

La investigación se sustenta en un paradigma interpretativo y un diseño de investigación etnográfico de acuerdo con lo que plantea Bertely (2004). El universo de investigación está constituido por tres Jardines de Niños de Educación Preescolar de modalidad general, de contexto urbano que pertenecen a Mineral de la Reforma, Pachuca, Hidalgo, los actores que se estudian son dos educadoras por cada Jardín de Niños, los informantes clave son directoras, padres de familia y niños.

La dimensión de análisis es la curricular, las unidades de observación y entrevista son las que se han mencionado en el apartado anterior y los instrumentos y técnicas de investigación son; notas de campo de la observación participante realizada a las educadoras, guías para realizar entrevistas semiestructuradas a educadoras e informantes clave e historias profesionales de carrera de cómo han transformado sus prácticas de evaluación a partir de la RIEB.

Avances en la investigación.

La investigación se encuentra en la primer etapa de trabajo de campo, que ha servido para obtener la confianza de las educadoras participantes e iniciar los registros ampliados de la observación participante, con la intención de identificar los patrones emergentes que por la frecuencia de su repetición y recurrencia en la práctica de éstas, puedan constituirse en las categorías de análisis sociales, según Bertely (2004).

Las notas de campo resultado de los tres meses de observación se están analizando con el software Atlas.ti. No obstante es posible dar cuenta de algunos hallazgos de esta primera inmersión al estudio, en donde existe una relación entre algunos patrones emergentes presentes en la práctica de las educadoras con algunas de las unidades de observación y entrevista planteadas con antelación, como la cultura escolar, sobre la que se identificó que en los tres Jardines de Niños existen ciertos rituales con relación a la evaluación diagnóstica: 1) aplicación de un instrumento diagnóstico elaborado por el colectivo de educadoras, y 2) elaboración del listado de competencias a observar o a favorecer durante todo el ciclo escolar, esto último como resultado del diagnóstico realizado por la educadora.

En el Jardín de Niños 1, las educadoras de tercer año utilizan una “pruebita” (así denominada por ellas), consiste en 20 hojas de actividades, es aplicada a 10 niños cada día, corresponde a los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático y a los estándares curriculares del Programa de Estudio 2011 que cada una identifica que ha logrado sus alumnos.

Para definir las actividades detectan aquellos estándares en los que coinciden y los eligen de una “pruebita” aplicada el ciclo anterior, definidas las actividades buscan los aprendizajes esperados de las competencias de los dos campos formativos que se relacionan con los estándares a evaluar, elaboran un listado, donde identifican el nivel que tiene cada alumno (logrado, medianamente, no logrado). En relación a los otros campos formativos cada una define las actividades para evaluarlos.

A través de este “instrumento” se hace notorio que desde la evaluación diagnóstica las educadoras dan mayor importancia a ciertos campos formativos en detrimento de otros, lo que impacta en que apliquen primero la “pruebita” y después las situaciones didácticas de los campos formativos restantes. Sobre lo que expresan: “lo más fuerte es en la primera semana pensamiento matemático y lenguaje y comunicación. Música, expresión artística y desarrollo físico y salud en la segunda semana, en grupo pequeño porque son más observables”.

En el Jardín de Niños 2, utilizan una guía de observaciones elaborada por las educadoras; consiste en un listado de 54 aprendizajes esperados que corresponden a los seis campos formativos que plantea el programa vigente, las educadoras identifican si cada alumno manifiesta los aprendizajes esperados, incorporan este instrumento en el expediente del alumno, el cual se acompaña de una entrevista compuesta por 19 preguntas que hacen a sus alumnos, en donde indagan aspectos de su ambiente familiar y gustos personales, además de una ficha de identificación que la educadora llena a partir de la información que le proporciona cada madre de familia, sobre la que se observó que éstas se valen de ciertas “estrategias” para agilizar la tarea como aplicarla a varias madres de familia en el salón.

En el Jardín de Niños 3, cuentan con un instrumento diseñado por las educadoras, que deben aplicar en horario extra-escolar. Está constituido por dos partes, la primera corresponde a una entrevista en la que la educadora pregunta y registra las respuestas de los alumnos acerca de su nombre, les pide lo escriban en un cuadro, les pregunta su edad, nombre de su mamá y papá, lugar dónde vive, si le gusta asistir al jardín de niños y otros aspectos de su vida familiar. La segunda parte corresponde a actividades propias de los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, como: describir el cuento que más les gustó, decir qué partes del cuerpo saben, dibujarse, tachar el cuadro donde hay menos manzanas, tachar el cuadro donde hay más fresas, entre otros. Este instrumento es aplicado de forma homogénea a alumnos de segundo y tercer grado.

Algo que se pudo identificar durante su aplicación, es la actitud poco favorable de algunas educadoras hacia la evaluación diagnóstica empleando este instrumento, debido a que su llenado representa más trabajo y es solo útil para aquellos niños que no asisten regularmente, sobre lo que una de ellas dice: “me ha servido para complementar cuando no vinieron niños, en algunos casos no, porque son cosas muy repetitivas, no he terminado de aplicarlo” (Fragmento obtenido en la primera sesión ordinaria de CTE, Septiembre de 2016).

Actividades pendientes:



En un segundo momento se pretende identificar la relación que existe entre las categorías del investigador (previamente definidas), las categorías sociales detectadas y los conceptos teóricos producidos por otros autores (categorías teóricas) que permitan una comprensión integral de las prácticas de la evaluación en preescolar y con base en ello organizar la información, aplicar las técnicas e instrumentos previstos y realizar el análisis de la información.

## Referencias

- Araya Umayá, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias sociales* 127, 26-30.
- Cardemil C. y Román M. (2014). Presentación de la sección temática: la importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, , 7(1), 9-11.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Revista Perfiles Educativos*, XXVIII, (11), 7-36.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II, (5), 3-24.
- Pacheco F. P, Elacqua G., Brunner R. J.J., Montt L. Pedro, Peralta E. M. V., Poblete B. P. Muñoz B. A. (s/f). *Educación Preescolar, Estrategia bicentenario, Informe de la Educación preescolar, Chile*. Recuperado el 2 de marzo de 2015 de : [www.oei.es/inicial/politica/estrategia\\_bicentenario\\_chile.pdf](http://www.oei.es/inicial/politica/estrategia_bicentenario_chile.pdf)
- Frade, L. (2015). Las competencias y el paradigma de la complejidad. Artículo 46. *Calidad Educativa Consultores S. C. Maestría en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morín*, PDF.
- Gómez Patiño, R. y Seda Santana, I. (2008). Creencias de las Educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso, *Perfiles Educativos*, XXX (119), 33-54.

- INEE (2008). El aprendizaje en tercero de preescolar en México, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, México INNE.
- INEE (2014). *El aprendizaje preescolar en México. Informe de Resultados, EXCALE-00 aplicación 2011*, México: INEE.
- Linares, M. E. Y Myers, R. G. (2003). *En búsqueda de la calidad educativa en los centros escolares*. México: ACUDE, 1-138.
- Luna, E. (2013). La investigación sobre la evaluación educativa, en *Educación y ciencias: políticas y producción del conocimiento*. Colección estados del conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ana Maldonado Maldonado, Coordinación general. Anuies: México, pp. 398, 412.
- Marín Uribe, R. Guzmán, Ibarra. I. y Castro, A. (2012). Diseño y Validación de un Instrumento para la evaluación de competencias en preescolar REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202.
- Martínez López, S., Rochera Villanch, M.J. (2010). Las prácticas de Evaluación en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, (47).
- Santos Guerra, M. I. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Sañudo, Guerra L. y Sañudo, Guerra M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco. México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 31-42.

## TRAYECTORIA DE VIDA E INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN HUMANA Y ACADÉMICA, ESTUDIO DE CASOS

Oscar Reyes Ruvalcaba

Universidad Pedagógica Nacional

### Introducción

El presente trabajo atiende el siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera la trayectoria vital se manifiesta en los procesos de construcción de las tesis de grado en cada uno de los estudiantes del Doctorado en Educación de la generación 2011-2014 de la Unidad Guadalajara de la Universidad pedagógica Nacional? Es decir, este apartado del estudio tiene como propósito identificar la forma como los doctorantes expresan en los propio desarrollo de sus investigaciones doctorales inquietudes vitales de la propia formación humana personal.

Con el fin de contestar al cuestionamiento sobre las formas en que la trayectoria vital se expresó en los procesos de construcción de las tesis de grado de las y los estudiantes del Doctorado en Educación, destacan las siguientes fases de estrategia metodológica utilizada. En un primer momento se convivió con las y los estudiantes tanto en plano académico como personal, pues consideramos que la cercanía humana permitiría adentrarse en las motivaciones íntimas que llevaron a la elección y desarrollo de sus objetos de estudio.

En una segunda etapa, cuando consideramos que las y los doctorantes ya habían superado las distancias que nos separan como académicos y nos identificábamos también como sujetos con intereses humanos comunes, procedimos a recuperar la información pertinente para atender nuestra interrogante central. Para realizar tal meta se usaron documentos personales (Plummer, 1989), técnicas e instrumentos de investigación. Entre los primeros destacan las tesis de grado de los doctorantes, sus *curricula vitae*, y las cartas en las que expusieron sus motivos para ingresar al posgrado. Las técnicas utilizadas fueron todas de investigación cualitativa, entre los que destacan la entrevista temática y la autobiografía. Asimismo se construyeron instrumentos exprofeso entre ellos el genograma, el biograma y la trayectoria vital (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

Posteriormente, se procedió al análisis de dicha información. Un reto importante fue cruzar las diferentes narrativas generadas por los doctorantes, por cada doctorante integramos su trayectoria vital en tanto educador y educando. Para ello realizamos un “mapa analítico de la historia vital”, auxiliándonos tanto de los programas Atla Ti, como de Cmap Tools. Dada la complejidad de la trayectoria de cada estudiante., procedimos a identificar de cada sujeto dos aspectos relevantes su “nodos temáticos expresados en sus narraciones, así como las tensiones que expresaban principalmente entre su vida privada y su quehacer académico (Gibbs, 2012).

Finalmente, elaboramos tres hipótesis para dar respuesta provisional al cuestionamiento original y que expresamos al final de este escrito.

## Metodología

### *Documentos, técnicas e instrumentos*

Para dar cuenta del proceso recorrido realizado para llegar a esas conclusiones, presentaremos un extracto de algunas de los documentos, técnicas e instrumentos usados para la recolección de información, que nos sirvieron como fuentes primarias para la construcción de datos de investigación, a continuación mostramos algunos ejemplos.

### Documentos personales

#### Ejemplo de texto autobiográfico (extracto)

Apuntaré antes de enfatizar en los menesteres educativos, que nací un 24 de agosto de 1978, en el seno de una familia de origen campesino. Mi padre, Ceferino Aguayo Martínez, nacido en 1933, es originario de Ameca, Jalisco; primero jornalero, luego “hornero” en talleres de cerámica. Mi madre, nacida en 1939, y originaria de la población Puente Grande, Mpio. De Tonalà, Jalisco, se repartía entre las labores domésticas y la costura. Soy el menor de nueve hermanos (todos varones).

Mi vida como educando inicia bastante temprano; cuando yo tenía dos años de edad, uno de mis hermanos (Francisco) ingresó a la Normal de Jalisco, y al año siguiente, otro más (Zeferino) hizo lo propio; de suerte que en mis más remotos recuerdos me veo explorando libros y cuadernos. Por la estimulación recibida en el entorno familiar, aprendí a leer antes de cumplir los 5 años.

Recuerdo que hubo un intento por ingresarme a un preescolar cercano a los 4 años, pero me recuerdo como un niño abrumado por extraños que daban órdenes e indicaciones. Al preescolar asistí alrededor de unos tres meses; luego de la pastorela de diciembre seguramente perdí el interés, pues no recuerdo nada más del preescolar. Las versiones que he escuchado indican: “ya no quisiste regresar”. Además, por esa época padecía de convulsiones esporádicas, lo que me tenía continuamente entre pediatras, neurólogos y cardiólogos.

Así fue como al cumplir seis años, ingresé a la escuela primaria “Niño Artillero”, del centro de Tonalá, a tres cuadras de mi casa, al grupo de 1º B a cargo de la Maestra “Cuquis”, a quien recuerdo como una señora guapa de cabello negro y rizado, y de un trato casi maternal con sus alumnos. En su grupo estuve cerca de dos meses, pues recuerdo que, al conocer la mayoría de las lecciones de los libros de texto (había libros idénticos en casa), terminaba con rapidez mis actividades. No recuerdo haber sido inquieto o extremadamente parlanchín en clase, pero sí recuerdo haber sido objeto de comentarios de la maestra ante el director de la escuela (El Profr. Trino Hernández Eudave). También me recuerdo siendo objeto de observación y cuestionamientos del tipo “a ver, escribe esto...”, “¿Cuánto en tanto más tanto?”, “a ver, ¿qué dice aquí?”... y otros por el estilo. Cierta día de octubre o noviembre de mi primer ciclo escolar (estaba cerca el desfile del 20, pues recuerdo los ensayos de “pirámides” que se llevaban a cabo en el patio escolar, se acercó la maestra Cuquis y me explicó algo que entendí como “mañana ya no vas a estar en primer año... te voy a llevar con tu nuevo maestro...” y me condujo al salón de enfrente con el Profesor Julián, de segundo. Esa tarde, el profe Julián me dijo muy sereno “mañana te vienes a mi salón... y dile a tu mamá que ya pasaste a segundo”. Yo estaba entre triste y confundido, pues ya no estaría con Cuquis la maternal, sino con Julián, “el seco”. Recuerdo también haberle contado a mi madre y hermanos; al parecer juzgaron la noticia como algo fantasioso, pues me creyeron hasta que les mostré mi dotación de libros de segundo grado.

### *Técnicas*

#### Ejemplo de entrevista temática (extracto)

Guadalajara, Jal. 21 de agosto de 2012

*Entrevistado:* Mtro. Adrián.

*¿Qué circunstancias personales y familiares influyeron para tomar la decisión de cursar un programa de Doctorado en Educación?*

En el año de 1980 y después de haber estudiado en la Escuela Normal obtuve mi primera plaza de primaria y a partir de 1987 trabajé durante tres años en secundaria, pero en el año de 1990 me cambia la vida al ingresar a la UPN gano mi primera plaza y en 1994 gano una plaza de profesor de tiempo completo, esto obliga o invita a que profesores de universidades de tiempo completo se sometan a lo que le llaman la movilidad profesional, esto es estudiar maestrías o doctorados como el de este tipo con el fin de brindar un mejor aporte a los programas de desarrollo institucional, esto es lo que se le puede llamar la prescripción institucional, esta es como mi primera prioridad. El doctorado ofrece tres grandes cosas valiosas para mí. En lo personal es una aspiración valida, considero que me he tardado yo debí de haber cursado un doctorado desde hace 10 o 5 años. En este sentido considero tres grandes aciertos o en tres grandes cosas que me he beneficiado:

Por un lado desnuda la realidad y la humildad que uno debe de tener de que no se sabe todo, de que hay muchas cosas por aprender.

Si reta a tener que estar estudiando a ser estudiante de tiempo completo, de manera permanente y disciplinada.

Si mete el componente de la investigación en términos de que aprender a investigar implica muchas más cosas del sólo hecho de querer hacer algo.

El doctorado ha sido una oportunidad importante en lo personal y en lo profesional para concluir con esta trayectoria personal que inició en 1980 y que siguió en 1990 cuando ingresé a la educación superior, yo estude psicología en la U de G., pero al estar en la Normal y al obtener mi primer plaza de maestro de educación primaria, me sesgué, me considero un psico-socio-pedagogo si se pudiera definir disciplinalmente mi inserción. La temática que estoy trabajando fue por una circunstancia, por haber ingresado a Promep. Me hubiera gustado continuar con las temáticas que he trabajado durante toda mi vida (formación y práctica de los docentes) de estudiar a los sujetos, pero por cosas de la vida y de las exigencias de Promep inserto mi trabajo en los riesgos psicosociales ligados con las relaciones de exclusión al interior de la escuela secundaria.

*¿Menciona ahora alguna circunstancia de tipo familiar que te ha haya impulsado a estudiar aparte de las que ya me dices?*

Bueno tuve que hacer negaciones personales, familiares me casé tarde y tengo dos nenes pequeños primorosos, la vida familiar es muy absorbente, me siento dividido no puedo dar todo lo que puedo, aquí en la Unidad tengo apoyos muy valiosos pero no basta eso, ojalá si pueda concluir y sr capaz de obtener el grado de doctor. Quiero decir entre paréntesis, que hice trámites en paralelo para ingresar a la Ude G., andaba muy sobrado, ya me sentía adentro, pero no entré, (y que bueno que no entré allá) por edad o por algún otro factor, tengo 55 años uno está al inicio de la brecha final de su vida, yo si quiero explotar el doctorado y seguir produciendo obviamente.

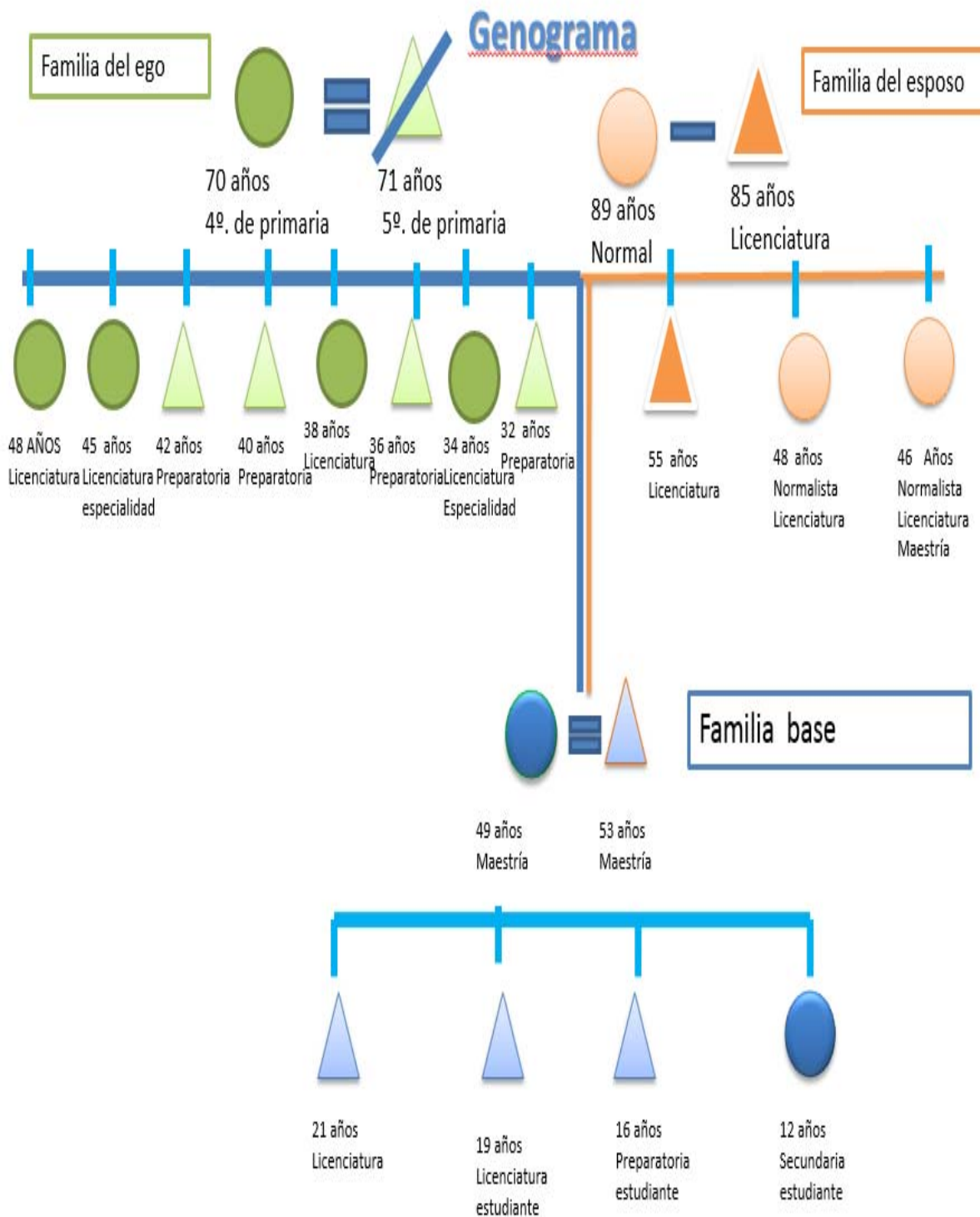
*¿Qué relación guarda tu temática con el proceso personal?*

en el seno del Promep y a una temática emergente que se vincula con educación.

Detenerme en las manifestaciones, origen, dispositivos ligados con la exclusión social, es relativamente reciente, tiene que ver con mi experiencia al formar parte en el diseño de la LIE (2000 – 2002), y abocar la atención con sujetos en situación de riesgo o de vulnerabilidad social, lo cual no es mi caso, pero si mi pinto de interés.

Instrumentos

Ejemplo de genograma



Ejemplo extracto de biograma de trayectoria formativa-laboral



	A) FAMILIARES Y/O PERSONALES	B) ESCOLARES Y/O FORMATIVOS	C) DOCENTES Y/O PROFESIONALES		¿Cuál es la importancia que tiene en mi vida ese suceso?
0 a 5	Nacimiento, hijo de madre que se dedica a la docencia y de padre que realiza tareas administrativas en la SARH. Accidente en el jardín de niños que genera una herida en el rostro y pérdida de la consciencia durante algunas horas.	Cursar el jardín de niños	Se participa activamente en actividades extraescolares.	A)  B)  C)	Nazco en un ambiente familiar en el que se lucha para lograr la superación. Me permite tener acercamientos con otras personas, algunas de ellas aún se frecuentan de manera esporádica. A pesar de las múltiples ocupaciones de mi madre, siempre se dio el tiempo para incentivarnos a participar en las actividades escolares.
6 a 10	Enfrentar a compañero que constantemente agrede en la primaria tanto de manera verbal como física. Se consigue el primer empleo informal en un taller de Talabartería	Las agresiones de compañeros generaron aislamiento social. Era un estudiante regular que generalmente cumplía con las tareas pero no destacaba en ningún terreno.	Aprender a leer y escribir mediante reforzadores positivos. Aun no hay interés por la docencia.	A)  B)  C)	EL círculo de amigos era muy pequeña gran parte del grupo, los que destacaban en deportes y en actividades físicas marginaban a compañeros. Se comienza a configurar una personalidad introversa al recurrir al aislamiento social. Las herramientas ofrecidas en el primer año permiten acceder a la escritura y a la lectura.
11 a 15	Se practica el Basquetbol y se forma parte del selectivo de la Prepa Regional.	EL logro de calificaciones altas en la Preparatoria permite destacar sobre los compañeros.	El reconocimiento de compañeros por obtener calificaciones altas, aislamiento social.	A)  B)  C)	Se participa en actividades grupales y se comienza a realizar esfuerzos para destacar en actividades. Tener la posibilidad de elegir la carrera y tener acceso sin mayor dificultad. Constantemente me invitaban a integrarme a equipos de trabajo para realizar proyectos y demás tareas, aunque en ocasiones se recurría al aislamiento al no comulgar con las ideas de los compañeros.
16 a 20	Los padres de Familia otorgan apoyos necesarios para cursar la carrera.	Se elige cursar una ingeniería se logran los puntajes para el ingreso pero no se contó con recursos	Se inicia a cursar una carrera que no es por elección vocacional, durante el primer año	A)	Es trascendente debido a que se determina la profesión a ejercer durante toda la vida.

	A) FAMILIARES Y/O PERSONALES	B) ESCOLARES Y/O FORMATIVOS	C) DOCENTES Y/O PROFESIONALES	¿Cuál es la importancia que tiene en mi vida ese suceso?
	Se conoce a la compañera con la que más tarde se contrae matrimonio.	económicos para radicar en la ciudad de Guadalajara. Se cursa la ENECO	se tiene un desempeño bajo	

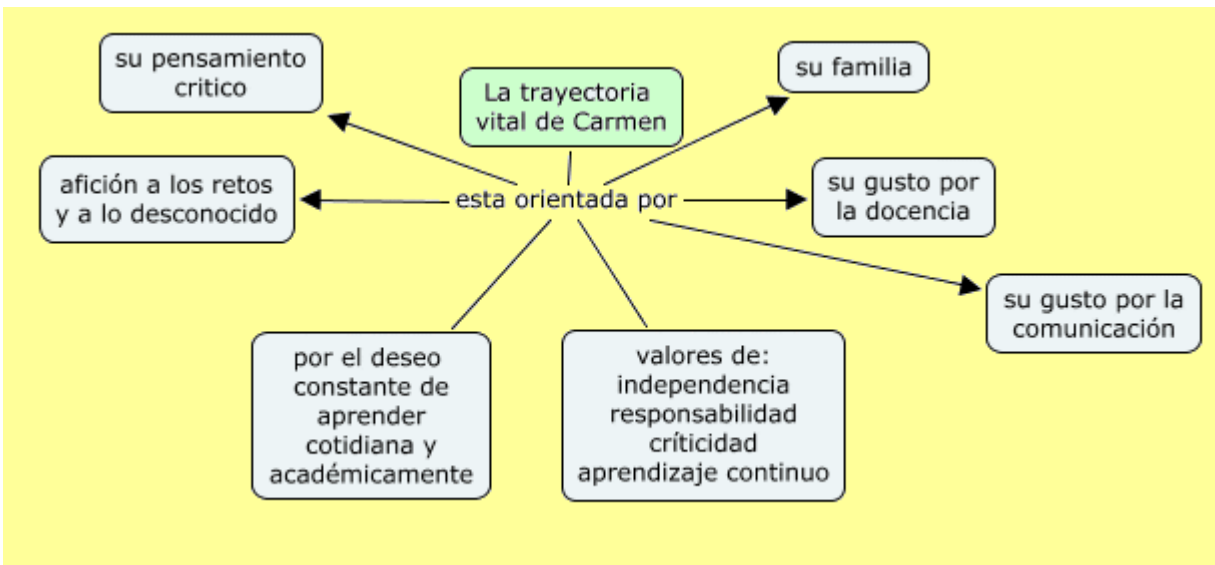
### Proceso analítico

Una vez recopilada la información básica, con apoyo en distintos documentos, técnicas e instrumentos, se dio paso al proceso analítico. El principal reto fue organizar en un solo instrumento la diversidad de datos generada por los diversos medios de captura de información. Con auxilio de los programas Atlas Ti y Cmap Tools se elaboró un al uso del mapa analítico de cada doctorante, del cual derivaron otros tres instrumentos de síntesis, un esquema de los temas nodales de cada estudiante, un análisis de sus principales tensores y la visualización del ciclo vital de cada uno.

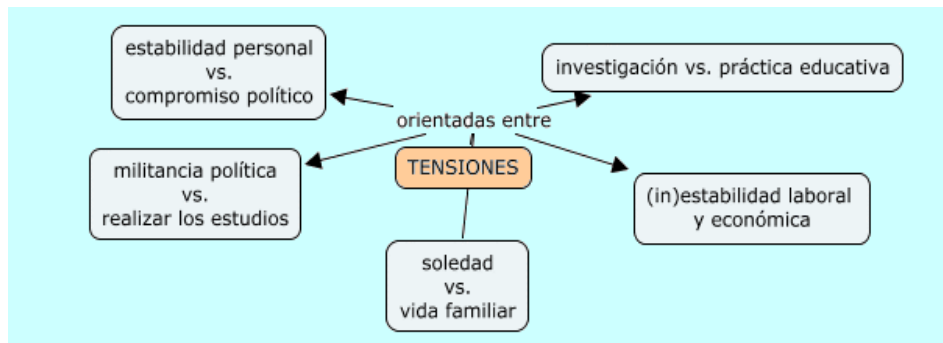
A fin de dar a conocer a cada uno de los doctorantes analizamos las trayectorias vitales y educativas de cada uno, pues coincidimos con Plummer (1989) que el propósito central de la investigación cualitativa es su perspectiva humanista, en el sentido de dar el punto de vista de cada persona en su historia vital e irrepetible. Estas historia son una reconstrucción de nosotros pero tratan de conservar lo más fiel posible las voces de nuestros interlocutores.

Presentamos algunos ejemplos de dichos instrumentos de análisis.

Temas nodales, ejemplo

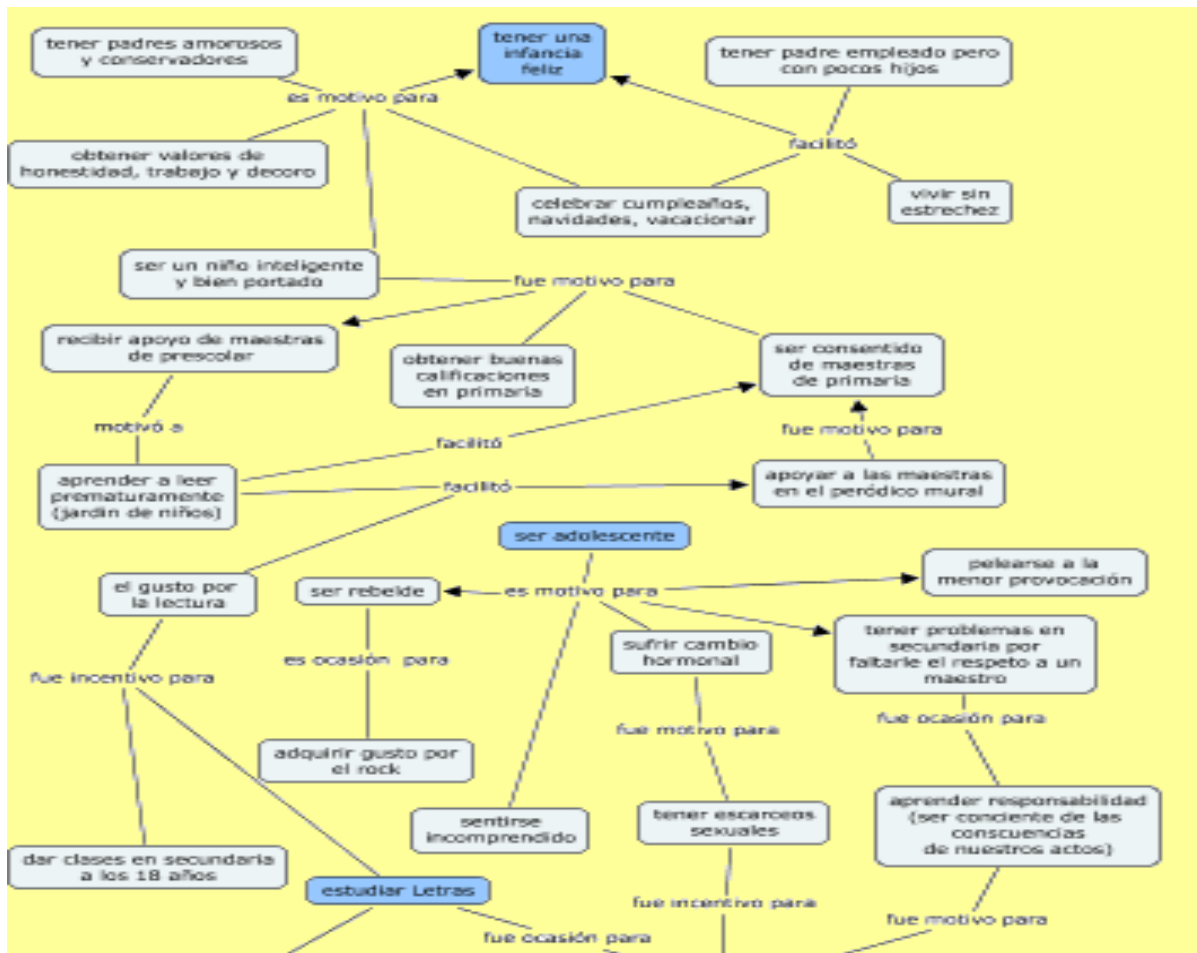


Tensiones vitales, ejemplo



Mapas analíticos

Ejemplo de una trayectoria vital



## Resultados preliminares

En este apartado desarrollaremos un objetivo específico propuesto en nuestro estudio, cuyo enunciado original consistía en analizar la manera cómo las trayectorias socioculturales de las y los doctorantes incidían en la construcción del objeto de estudio. Sin embargo, después de acompañar a los estudiantes durante este trecho de sus estudios doctorales, y teniendo un mayor acercamiento a nuestro objeto de estudio, hemos ajustado dicho de la manera siguiente:

*Identificar el modo en que las trayectorias socioculturales del estudiantado del DEUPN141 se expresan en la construcción de sus objetos de investigación.*

Como puede observarse la modificación principal del objetivo se centra en el conector “incide”, por el de “expresa”, permaneciendo inalteradas ambas variables. Aunque el

propósito actual pueda parecer más modesto, se ajusta de mejor manera a nuestro objetivo general, pues el término “incide” tiene una connotación causal y determinista, mientras que nuestro estudio está orientado a la interpretación y a la descripción cualitativa.

En este apartado sostenemos que las trayectorias socio-culturales de los estudiantes se expresan al menos en los siguientes aspectos:

En la elección de la temática de investigación.

En la forma de enfocar su objeto de estudio.

En el desarrollo de competencias previas, especialmente de lectura.

En cada uno de estos aspectos se desprenden las siguientes hipótesis, las cuales se sustentarán debidamente.

Hipótesis 1. Aquellos doctorantes cuyo temática de estudio se relacionaba directamente con su proyecto vital, desarrollaron una gran dedicación y compromiso con su investigación. Aunque en principio todos los doctorantes tuvieron la oportunidad de su tema de investigación, algunos de ellos se vieron en la necesidad de ajustarlo a la temática de estudio de su asesora u asesores de tesis. Sin embargo, en todos encontramos problemáticas relacionadas ya sea con sus preocupaciones vitales, académicas o profesionales.

Hipótesis 2. A pesar de que en ocasiones el tema de estudio no se relacionaba de manera directa con su trayectoria socio cultural, las y los doctorantes enfocaron su investigación de tal manera que lograba expresar algunas de las preocupaciones esenciales de su vida.

Hipótesis 3. El gusto temprano por la lectura fue un aliciente para la construcción de su objeto de estudio. El gusto temprano por la lectura es una de las características que ha beneficiado a los estudiantes en la construcción de sus objetos de estudio. Este acercamiento literario puede provenir de distintas fuentes, ya sea por inducción de algún docente, entorno familiar o por inclinación autodidacta. Los orígenes pueden ser distintos pero el destino es el mismo: el desarrollo de competencias textuales en los procesos de investigación.

Conclusiones preliminares

Con base en el proceso de análisis realizado, podemos vislumbrar algunos elementos a considerar para posteriores conclusiones.

Los doctorantes señalan al menos tres tipos de situaciones que les permitieron incursionar al mundo de las letras y la escritura:

Para algunos el ambiente cultural de sus propias familias de origen; ya sea de sus propios padres (Julio, Adán), o bien por influencia de sus hermanos y hermanas mayores (Francisco, Pedro).

Otra motivación puede estar incentivada por algún docente, como les ocurrió a Juan, Ismael, Adrián y a Francisco.

Otra fuente de inspiración fueron materiales que se encontraron fortuitamente en su entorno pero que les fueron altamente significativas, como lo fue un Álbum de estampas coleccionables para Ismael, los cuentos de “Memín Pinguin” para Francisco o la revista “Los Agachados” para Adrián.

En resumen, afluentes diversos que desembocaban en un mismo océano, el de las letras. El deleite por la lectura y por la escritura a lo largo de su formación escolar extraescolar fortaleció, sin duda, habilidades que los doctorantes han puesto en operación al cursar el programa de doctorado y en la construcción de su objeto de estudio.

## Referencias

- Aguayo, M. (27 de Agosto de 2012). Autobiografía temática. Guadalajara, Jalisco, México.
- Arce, M. (14 de Enero de 2014). Borrador de tesis. *Mediaciones para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas*. Etzatlán, Jalisco, México.
- Arreola, F. (2005). *Guachinango, mi Municipio*. Guadalajara: Conaculta.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Chávez, F. (27 de Agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Herrera, R. (20 de Agosto de 2012). Entrevista. (M. Á. Pérez, Entrevistador)
- Huizar, A. (Enero de 2014). Borrador de tesis. Colotlán, Jalisco, México.
- Mayorga, L. (20 de Agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- Mendoza, S. (20 de Agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- Morales, P. (20 de Agosto de 2012). Entrevista. (G. Quezada, Entrevistador)
- Pérez, M. Á. (20 de Agosto de 2012). Autobiografía. *Autobiografía*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Torres, A. (27 de Agosto de 2012). Autobiografía. *Autobiografía temática*. Guadalajara, Jalisco, México.

## RENTABILIDAD EDUCATIVA VS DESARROLLO HUMANO

Agustina Ortiz Soriano (Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo)

Paula Leticia Moreno Rosales (Universidad Azteca de Chalco)

Actualmente, la educación vuelve a ser el centro del cual parte el proyecto de sociedades que se van a formar, como lo señala Nussbaum (2002: 154), la educación está conectada con el interés de la igualdad de hombres y mujeres y esto puede ayudar a la visión de que, después de todo, el interés en la educación es un interés urgente.

El interés de hacer un análisis del *status quo* de la educación tiene que ver con que las sociedades actuales demandan la participación activa de los hombres en todas las actividades de las esferas de la sociedad, a saber: económica, política y social, pero, pareciera que las instituciones educativas ya no buscan como principal objetivo el despliegue de habilidades y capacidades, y por supuesto, menos aún en el desarrollo de conciencias críticas y reflexivas.

Ante este panorama, de manera general, la educación se divide en dos grandes rubros a saber; el *modelo de rentabilidad educativa*, y el así llamado *paradigma de desarrollo humano*; estas son los dos grandes ejes que articulan los escenarios en los cuales se busca desarrollar la tarea de la educación.

Abordemos en primera instancia el modelo de rentabilidad en educación:

El así llamado modelo de rentabilidad en educación, se entiende como una postura educativa que pone como punto central, como el mismo nombre lo enuncia, la *rentabilidad* de la educación, la cual se remite a verificar los costos económicos que el servicio educativo público y gratuito tiene para el Estado, así como los beneficios que ésta le reporta; los cuales se miden directamente por los aporte que la educación le



genere a la sociedad y entonces, medir el porcentaje de la tasa de retorno del proyecto.

“La comparación entre costos y beneficios permite calcular la base de retorno de la inversión, lo que constituye una guía para la asignación de recursos tanto a nivel privado, como de la sociedad global, y así, sobre esa base, ella puede establecer prioridades inter e intrasectoriales que se traducen en las políticas públicas (Cohen E; S. A.).

Los estándares internacionales en materia de educación van a ser estudiados y analizados a partir de los datos que nos arroje la prueba del Programa Internacional Para La Evaluación De Los Alumnos, PISA, por sus siglas en Inglés, la cual se encuentra bajo la tutela de la OCDE. Dicha prueba se realizó por encargo de los gobiernos por primera vez en 1999. Desde estos resultados se establece todo un marco de inversión-costo-beneficio para analizar cómo deben orientarse y proyectarse las políticas públicas educativas de cada país.

La recomendación siempre tiende a considerar que “la educación debe ser tecnificada, que posibilite una pronta inserción del individuo al mercado de trabajo, para pasar a formar parte de los agentes activos de la economía nacional, es decir, se busca garantizar la producción de *capital humano* (Becker 1993:28).”

El capital humano se entiende como un conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la calidad, productividad, competencias, y capacidad de innovación, si como las habilidades que posea el sujeto para poder vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral.

La inversión en la educación formal que destinan los países ahora se analiza no en términos de desarrollo humano, desde una concepción clásica del término, antes bien, lo que ahora se busca es el desarrollo humano que dé como resultado una educación basada en términos prácticos y de utilidad para tener lo que en términos de economía educativa se conoce como tasas de retorno de inversión. “La educación, como cualquier otra inversión económica, tiene rentabilidad esperada; la magnitud de la tasa de

retorno privada o social puede ser calculada bajo el principio básico de las de coste beneficio (Pantoja F. J.; 2010).

La inversión del Estado en asuntos educativos ahora se ha encaminado a cubrir los estándares de las exigencias que le plantea el mercado, en este esquema lo único que importa es la habilidad, utilidad y practicidad que tenga el individuo para desarrollar tareas, muchas de las cuales se limitan a procesos mecanicistas ajenos con aquellas capacidades y habilidades que son únicas en la naturaleza del hombre como ser racional. “La questa prospettiva, nella rappresentazione cioè della persona umana considerata non como fine, ma como mezzo per la produzione” (Nuova Secondaria Richerca, 2013). Lo único que se persigue claramente son términos de rentabilidad y producción, estos siempre justificados bajo la tesis de aumento de calidad de vida.

El ideal de educación que nos había heredado la tradición clásica griega en la cual la educación se ocupaba de la formación de las personas para que fueran seres libres, autónomos, racionales, los procesos educativos contribuirían a que el ser humano se orientara a la virtud, que en nuestros días sería considerada como aquel conjunto de actitudes y acciones que hacen que actuemos como ciudadanos libres, cívicos y críticos, con capacidad deliberativa, crítica y analítica es algo que se ha dejado de lado en los proyectos escolares modernos, los cuales únicamente se orientan a los términos de eficiencia, utilidad y ganancia o rentabilidad.

Al respecto, me permitiré citar un fragmento del discurso de Martha Nussbaum (2015:1): Una educación para el crecimiento económico, en primer lugar, despreciará estos aspectos (humanidades y artes) de la formación de un niño, ya que no parecen conducir directamente al crecimiento económico. Por esta razón, en todo el mundo, los programas de artes y humanidades, en todos los niveles, están siendo eliminados a favor del cultivo de los programas técnicos.

El objetivo de los modelos educativos actuales orientados hacia la rentabilidad, lo que buscan es una tasa de retorno garantizada, poco les interesa que el desarrollo de habilidades y capacidades en los hombres, mucho menos se preocupan por la formación integral del individuo, lo que les apremia es que los sujetos se puedan incorporar

lo más pronto posible a las esferas laborales, pues por un lado garantizan mano de obra que además se caracteriza por buscar la especialización en un corto plazo.

La mano de obra especializada en un corto plazo, el sistema educativo lo garantiza desde las escuelas secundarias técnicas, y se reafirma en los sistemas de educación media superior de corte tecnológico, lo cual les otorga el título de «técnicos especializados», y por otro garantiza que el porcentaje de alumnos matriculados en las universidades sea cada vez menor, lo que acorta el gasto público que se otorga a las instituciones de nivel superior.

Este sistema educativo no solo inhibe el desarrollo de las capacidades críticas del hombre, así como el despliegue de habilidades y capacidades, sino que además, como lo menciona Charentenay (1992:97) “contribuye directamente a la *instrumentalización de los hombres*, pues sólo interesa los beneficios que el sistema educativo aporte a los sistemas de gobierno, al Estado, pero no al individuo.” También aquí es evidente la importancia de las opciones políticas. La educación cuesta cara, sobre todo en personal. Una política elitista, frecuente en los países pobres de tradición liberal, proporcionará una educación muy extensa a un reducido número de personas, y dejará a la gran masa sin ningún tipo de enseñanza. La especialización de unos pocos parece oponerse a la educación básica para todos.

Los beneficios que el sistema educativo aporta actualmente están muy lejos de promover la constitución o conocimiento de *sí mismo*, como tampoco importa el tipo de conciencia social que éste sujeto pueda desarrollar, lo que da como resultado *sociedades de individuos*, como la llamó Norbert Elías (1991:1).

La individualización o atomización de los seres que conformamos la sociedad, hace que nuestros grupos sociales ya no sean homogéneos, ya no tenemos objetivos en común, la solidaridad y fraternidad entre nosotros es algo que se nos ha olvidado, pues las materias humanísticas han ido desapareciendo de los currículos escolares para ceder el paso a las materias tecnológicas, por lo cual urge volver la mirada a una propuesta educativa como la del paradigma del desarrollo humano.

Lo primero que señalaré respecto a esta propuesta educativa, es que no le llamo modelo, en cuanto la palabra modelo en su acepción más clásica, nos remite a una estructura o esquema acabado, en cambio; el término paradigma se refiere a un conjunto de tesis, axiomas o supuestos teóricos que adopta un grupo de investigadores, los cuales servirán como piedra de toque para el desarrollo del trabajo, pero, a diferencia del concepto de modelo, los paradigmas tienen como característica esencial el cambio, el dinamismo; el paradigma no es algo acabado y rígido, antes bien es flexible.

Diversos autores han levantado la voz sobre la urgencia de optar por una educación que giren en torno al paradigma del desarrollo humano, como es el caso de Nussbaum, cito: ¿De qué otra forma podríamos pensar en el tipo de nación y el tipo de ciudadano que estamos tratando de construir? La principal alternativa al modelo basado en el crecimiento en los círculos internacionales de desarrollo, y con el que he estado asociada, se conoce como el *paradigma de Desarrollo Humano*.

De acuerdo con este modelo, lo que importa son las oportunidades, o «capacidades» que cada persona tiene, en áreas clave que van desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones (Nussbaum:2015:1).

El paradigma del desarrollo humano afirma categóricamente que estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial, una crisis mundial de la educación, esto en tanto los objetivos de la educación han desplazado su objetivo, el cual ya no es la educación y formación de los hombres, sino su mercantilización.

Charentenay (1992:97) lo argumenta de la siguiente manera: “Pero no puede hablarse de desarrollo si se abandona a la gran mayoría. Porque en la educación de las masas es donde se juega el porvenir de todo un país. De ella dependen tanto el sentido de la democracia como la adaptación a un mundo moderno en el que se integran todas

las regiones. La falta de educación es una de las primeras causas de desestructuración social.”

Las capacidades que desde el modelo de desarrollo humano tendríamos que desarrollar los seres humanos son; pensar críticamente; análisis, imaginación, y no debemos olvidar la capacidad de trascender lealtades locales y tomar como propios los problemas que nos aquejan ya no como comunidad, sino como humanidad, es decir, debemos volver la mirada a aquellos problemas y cuestiones que ponen en tela de juicio el pleno desarrollo y reconocimiento de los hombres.

Reafirmar la posición y característica de humanidad, es uno de los principios de la propuesta cosmopolita kantiana, en la cual se señala que se debe educar a las personas para que puedan desempeñarse como ciudadanos del mundo con sensibilidad y capacidad de comprensión hacia el otro, que complemente y al mismo tiempo nos diferencia unos de otros, por lo cual no se nos pide abandonar nuestras lealtades locales, pero si se nos exige trascenderlas para poder entrar en una especie de relaciones dialógicas con los otros.

En palabras de Nussbaum (2012:95), se diría que : “La educación deberá orientarse al desarrollo de la personalidad humana y hacia un sentido de la dignidad personal; además, debe apuntar al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, y al fomento del entendimiento, la tolerancia y la amistad entre las naciones. Nussbaum.”

Alejarse de los modelos de rentabilidad educativa, tiene por objetivo buscar la formación y constitución de ciudadanos comprometidos con el pleno desarrollo humano; con el desarrollo de la humanidad en su conjunto; se tiene que trabajar con miras a trascender barreras locales, tanto geográficas como ideológicas que nos permitan pensarnos como parte de un mismo colectivo.

Uno de los principales supuestos educativos parte de crear sociedades democráticas, lo cual presupone que los ciudadanos tienen comportamientos delineados por la libertad, capacidad analítica, racional, deliberativa, lo que facilitaría hacer una lectura

de su propio horizonte de intelección, sin pretender hacer un reduccionismo de las categorías del mundo a su propio entorno.

La libertad del hombre no puede pensarse a salvaguarda sin un proyecto educativo que tienda a la consideración de los hombres como fines en sí mismos, lo cual trae consigo de manera inevitable una serie de reconfiguraciones no solo al interior de los países, sino también al exterior, lo que pone a la humanidad frente a serios problemas tales como: los casos de migración, hambrunas y guerras civiles lo cual obliga a reorientar la labor educativa urgentemente. “La democrazia non è completa, non è sostanziale, se non consente a ogni possibile azione umana di esistere e di poter «parlare» agli altri.” (Nuova Secondaria Ricerca, 2013).

La reestructuración de nuestras sociedades demanda una mirada urgente y acciones pertinentes que sean capaces de contribuir en principio, al desarrollo humano verdaderamente integral de cada uno de los seres humanos, sin menoscabo de las particularidades de cada una de ellas, lo cual sólo sería posible en sociedades democráticas, o como las llama Elster,(2001:39) *sociedades bien ordenadas*.

## Conclusiones

La construcción de sociedades que apuestan por la salvaguarda de la pluralidad e interculturalidad propios de las sociedades de nuestro tiempo, actualmente se ven amenazadas por proyectos educativos como el modelo de rentabilidad educativa, el cual sólo busca la utilidad e instrumentalización de los hombres, se lleva a la cosificación de lo que se presentaba como cosa sagrada que es nuestra propia humanidad.

Para alejarnos de este sistema que nos reduce a meros eslabones de una cadena de producción, ganancias y a términos de utilidad, pues los seres humanos hemos sido reducidos solo a estándares, metas y porcentajes a alcanzar, es por ello que se debe apostar por proyectos educativos que apuesten por el despliegue de las capacidades y habilidades de los hombres tales como libertad, autonomía, capacidad crítica y analítica todo en un mundo en el cual las diferencias de los otros sean plenamente reconocidas, y esta posibilidad se encuentra en lo que los teóricos educativos actuales llaman paradigma de desarrollo humano, o bien educación cosmopolita

## Bibliografía:

- Cohen E. (S. A.). Educación, eficiencia y equidad. Rentabilidad de la educación. Editorial CEPAL / OEA y Ediciones SUR. Recuperado el 2/2/2015 y disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/4982/Renta1.html>.
- Elster, Jon. (2001). Comp. *La democracia deliberativa*. Introducción Jon Elster, Traducción de José María Lebró, Barcelona, Gedisa.
- Charentenay Pierre De. (1992). *El desarrollo del hombre y de los pueblos*. Sal Terrae.
- Gary S. Becker. (1993). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Nuova Secondaria Ricerca. (2013). Giustizia sociale e dignità umana: il problema pedagogico della democrazia in Martha Nussbaum Di Rossana Adele/ws Ricerca No. 2 ottobre pp. 28-35.
- Norbert Elias. (1991). *La sociedad de los individuos*, Traducción de José Antonio Alemany Compromiso y distanciamiento Traducción de José Antonio Alemany. Ediciones Península, Barcelona.
- Nussbaum. M. (2012). *El cultivo de la humanidad*. En defensa clásica de la reforma de la educación liberal. Paidós. p. 78
- Nussbaum. (2002). M. *Las mujeres y el desarrollo humano*. Traducción Roberto Bermet. Herder. p. 154.
- Nussbaum, M. (2015). Discurso al recibir el doctorado honoris causa en Universidad de Antioquía. Colombia. Disponible en: <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- Pantoja F. J. (2010). Rentabilidad de la inversión en educación Beneficios privados y sociales. Revista Gestión & Desarrollo. Volumen 7. No. 2. Universidad de San Buenaventura Cali – Colombia. Disponible en:

[http://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/2\\_restabilidadeduca.pdf](http://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/2_restabilidadeduca.pdf)



## LA MEDIACION DOCENTE PARA ATENDER LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL CON DISLEXIA EN ALUMNOS DE TELESECUNDARIA

María de los Angeles Rico Becerra

### INTRODUCCION

El presente avance de investigación forma parte de una contribución en las mesas de trabajo para la comunicación de ponencias en la cual, busca fundamentar la manera de atender la dislexia en alumnos con discapacidad intelectual en el nivel de secundaria y particularmente en el sistema de Telesecundarias.

Dicho problema se basa en la definición de la dislexia como un trastorno específico del lenguaje oral y escrito que se presenta comúnmente en los alumnos con discapacidad intelectual o con necesidades educativas especiales, afecta principalmente en la adquisición de la lectura y la escritura por lo cual, se convierte en un aspecto prioritario por conocer y atender en el aula dada la importancia de estas elementales habilidades comunicativas para la vida y las características de los alumnos del grupo donde surgió.

El tema de estudio se manifestó en un grupo de primer grado de la Telesecundaria 165, de la localidad de Villa El Capulín, San José Iturbide, Gto. En dicho grupo se encuentran diagnosticados siete alumnos con Discapacidad Intelectual y uno con necesidades educativas especiales.

Dentro de las utilidades de la investigación se busca generar una guía de apoyo para el docente con propuestas de actuación sobre la manera de responder y atender a un alumno con tales características, así como brindar medios de soporte y de consulta.

Las palabras clave de tal investigación son:

Mediación docente ( Teaching mediation)

Discapacidad Intelectual (Intellectual Disability)

Dislexia (Dyslexia)

Inclusión ( Inclusion)

Ajustes razonables curriculares (Reasonable curricular adjustments )

En tal problemática las preguntas de investigación son:

¿Qué estrategias pedagógicas debe aplicar el docente para atender a un alumno con dislexia en educación secundaria?

- Acercamiento a Padres de Familia.
- Recuperación y/o integración de expediente escolar del alumno (previo y actual).
- Gestión de valoración psicopedagógica para apoyo en adecuación curricular.
- Aplicar la inclusión educativa.

¿Cuáles son las características de un alumno con Discapacidad Intelectual?

- Observación del alumno.
- Investigación Teórica.
- Interpretación de diagnóstico psicopedagógico respecto a las sugerencias educativas.

¿Qué tipo de mediación puede realizar el docente para atender a los alumnos con Dislexia en su Discapacidad Intelectual?

- Ajuste curricular razonable.
- Gestión de diagnóstico psicopedagógico y seguimiento.
- Seguimiento y construcción de expediente académico del alumno.
- Gestión de apoyo de otros profesionales.
- Aplicación de la inclusión escolar.
- Consulta de diversas fuentes teóricas y oficiales de la educación.

## PROPOSITO

Determinar la mediación docente para trabajar con alumnos que presentan algún tipo de dislexia asociada a su discapacidad intelectual favoreciendo la inclusión.

## OBJETIVOS

Identificar las características de un alumno con discapacidad intelectual.

Conocer estrategias de trabajo para atender alumnos de DI con dislexia.

Implementar procesos de mediación para atender a los alumnos que presentan algún tipo de dislexia asociada a su discapacidad intelectual favoreciendo la inclusión.

Favorecer una práctica docente inclusiva en el aula.

## MARCO DE REFERENCIA

Entre las fuentes consultadas se ha encontrado información relevante para el tema de investigación y dentro de ella resalta la siguiente:

### MEDIACION DOCENTE:

“En la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje de apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan” (BARRIO, 2008:16).

“Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad. También propone un currículum común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículum no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprende cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera” (BARRIO, 2008:19).

“Los centros y los profesores deben identificar y eliminar las barreras para la participación. Después de realizar un análisis y valoración de la organización y funcionamiento del centro, detectando todos los aspectos que puedan dificultar la participación de los miembros en el centro educativo, se deben modificar, entre otros aspectos, los siguientes: rutinas, organización de los espacios, aspectos metodológicos, normativa del centro, relaciones con la familia, intercambio de información docente, formación del profesorado, etc.” (BARRIO, 2008:20).

### DISLEXIA:

“Es una dificultad de aprendizaje que se manifiesta en dificultades de acceso al léxico, y puede estar causada por una combinación de déficit en el procesamiento fonológico, auditivo, y/o visual. Asimismo, se suele acompañar de problemas relacionados con un funcionamiento deficiente de la memoria de trabajo, deficiencias en el conocimiento sintáctico, y problemas de velocidad de procesamiento” (ASANDIS, 2010:6).

“Afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas a la lectoescritura, particularmente a la discriminación fonológica, decodificación visual, memoria a corto plazo, percepción y secuenciación. Los alumnos con este trastorno presentan problemas en deletreo, en análisis y síntesis auditivo, así como en la traducción fonema-grafema y viceversa” (RODRIGUEZ, 2004:23).

“Incapacidad para aprender la escritura con normalidad. Debe evaluarse la dificultad del niño para reconocer y memorizar letras o grupos de letras, falta del orden o ritmo en la colocación, así como mala estructuración de las frases. Se reconoce la dislexia evolutiva relacionada con la maduración, de buen pronóstico, y la dislexia sintomática o secundaria, relacionada con problemas neurológicos. Los niños disléxicos suelen presentar un retraso del lenguaje que afecta a los procesos fonológicos, semánticos y sintácticos de la lectoescritura, que se refleja en una comprensión lectora pobre, deficiencia en la lectura expresiva y en la redacción espontánea” (MORENO, 2013: S92)

#### INCLUSION:

“En la inclusión, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela, y se opta por un proyecto común, al tiempo que se adopta una serie de valores y actitudes que van cuajando en una cultura común de apoyo mutuo, de modo que todos puedan sentirse valorados y aceptados como pertenecientes a una única comunidad y valorados para la misma” (BARRIO, 2008:16).

“La escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano, y en la toma de decisiones que dirigen su funcionamiento. Los miembros de la escuela deben participar responsablemente en la construcción de una comunidad solidaria” (BARRIO., 2008:16).

#### DISCAPACIDAD INTELECTUAL:

“Dificultad de atención, percepción y memoria (se fatiga rápidamente, su atención no se mantiene por un tiempo prolongado; se le dificulta distinguir entre la derecha y la izquierda, falta de interés por lo que está realizando...” (CARDONA, 2002:15).

“Está comprobado que el abandono y el fracaso escolar, se debe en un alto porcentaje a la presencia de trastornos de aprendizaje. También está demostrado que si no se interviene o se hace tarde nos vamos a encontrar a niños y adolescentes que presentarán después: fracaso escolar, problemas emocionales, trastornos comportamentales, problemas de adaptación familiar, laboral y/o social” (MATEOS, 2011:106).

#### ADECUACIÓN CURRICULAR:

“La eficacia de un método para enseñar a leer y escribir está determinada, además, por actores ajenos al propio método, como son el clima relacional de la clase, las condiciones de uso, la actitud de los padres ante dicho aprendizaje, las características del grupo de alumnos, el interés del propio alumno, la experiencia del docente y su actitud, etc.” (RAMOS, 2004: 205).

“Un buen lector tiene que desarrollar las dos rutas. La visual u ortográfica para leer palabras muy conocidas, y la fonológica para hacerlo con las desconocidas o poco habituales. En ambas rutas nuestro comportamiento es muy distinto, puesto que por la visual reconocemos y por la fonológica desciframos” (RAMOS, 2004: 210).

#### NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

“Las que presentan los alumnos con discapacidad intelectual para aprender en la escuela, adquirir hábitos y desarrollar destrezas; por lo que se requiere adecuaciones en el currículo escolar, los materiales, libros, contenidos, objetivos, evaluación, actividades y metodología, y así dar respuesta a lo que cada alumno requiere para aprender” (RIEP, 2015: 56).

“Para decir que las n.e.e. de algún niño se asocian con algún grado de discapacidad intelectual, es necesario que se cuente con una evaluación que así lo determine. Esto es, que como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno se haya aplicado una prueba de inteligencia, cuyo resultado permita determinar un grado de discapacidad intelectual. Asimismo, se requiere que existan limitaciones en dos o más áreas de las conductas adaptativas” (CARDONA, 2002:11).

#### METODOLOGIA

TIPO DE INVESTIGACION: Teórico-empírica.

DISEÑO METODOLOGICO: Paradigma hermenéutico-interpretativo.

METODOLOGIA: Cualitativa.

En este tema de estudio es necesario seguir una perspectiva holística de investigación a partir de la identificación de las características que determinan a un alumno con discapacidad intelectual y con dislexia por lo cual, se abstraerán formas específicas de atender sus necesidades educativas de manera inclusiva con el apoyo y fundamento de las fuentes de consulta y del plan y programas de estudios vigente, así como revisar los planteamientos educativos actuales a nivel internacional y de los que se apoya el país.

Se buscará seguir una lógica inductiva en la investigación para recolectar datos de los alumnos con discapacidad intelectual y así reunir elementos teóricos específicos que den pauta a la atención inclusiva de las necesidades educativas de cada uno mediante el trabajo de los datos de manera comprensiva-explicativa para comprender el tipo de dislexia de cada uno de los alumnos identificados, para tener mayor claridad la actuación docente al promover una atención inclusiva en el aula.

El tratamiento de los datos será cualitativo en su mayoría para reunir cualidades o características de los tipos de dislexia que presentan los alumnos por lo cual, el alcance del estudio es la propuesta de intervención en el aula incluyendo las etapas de exploración, descripción e intervención para alcanzar lo siguiente:

**EXPLORAR:** Las características empíricas y formales para comprobar la discapacidad intelectual y el tipo de dislexia del alumno.

**DESCRIBIR:** La investigación documental y de campo sobre los conceptos, fundamentos, lineamientos y propuestas de trabajo con los alumnos que presentan algún tipo de dislexia.

**INTERVENIR:** A partir de los diagnósticos psicopedagógicos, la investigación de campo y los referentes teóricos, elaborar un cuadernillo de propuestas de actuación

para el docente como material de apoyo en la manera de responder y atender a un alumno que presente tales características, así como medios de soporte y de consulta.

**METODO:** Fenomenológico.

**CONSTRUCCION DE LA VENTANA DE OBSERVACION:** Las técnicas e instrumentos que se visualizan son a partir del trabajo de campo y documental, dentro de ellos se prevén los siguientes:

**INSTRUMENTOS:**

Valoración psicopedagógica del alumno.

Historial educativo y médico del alumno.

Formatos de Adaptaciones Curriculares o Ajustes Razonables Curriculares.

**TECNICAS:**

Entrevista/Cuestionario a padres de familia, docentes, psicólogo educativo, directivos.

Cuestionario.

Indagación documental.

**RESULTADOS PARCIALES**

Se encuentran principalmente en los resultados de las valoraciones psicopedagógicas solicitadas a los padres de familia al inicio del ciclo escolar, a los seguimientos de las mismas, de las cuales, en la primera aplicación se identificaron alumnos con discapacidad intelectual y con necesidades educativas especiales mientras que, en la segunda valoración, aplicada seis meses después, se encontraron casos de dislexia evolutiva, adquirida y mixta.

En general, se recibieron diagnósticos donde destacaron las diferencias entre la edad mental y la edad cronológica de los alumnos, quedando en los términos de discapacidad intelectual con prueba de coeficiente intelectual oscilante entre cinco años seis meses y ocho años cinco meses, resaltaron términos como inclusión, integración, discapacidad intelectual, coeficiente intelectual, barreras de aprendizaje, necesidades educativas especiales, coordinación visomotora, trastornos del lenguaje oral y escrito,

dislexia, tipos de dislexia, planificación curricular adaptada, ajustes razonables curriculares, normatividad, entre otros, los cuales son elementos necesarios de dominar y saber aplicar para cumplir con las necesidades actuales en la educación y con los retos en el desempeño cotidiano del docente para atender alumnos que presenten alguna dificultad de aprendizaje asociada a una discapacidad o a una necesidad educativa especial.

Finalmente, con los aspectos identificados y reunidos hasta el momento, se estableció como propósito indagar los fundamentos y propuestas didácticas para trabajar con alumnos que presentan algún tipo de dislexia asociada a su discapacidad intelectual favoreciendo la inclusión.

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

¿Por qué es importante hacer esta investigación?

La educación escolar es un tema cada vez más común entre los países, en ellos, poco a poco ha evolucionado la visión del alumno y la atención necesaria para promover su educación inclusiva. Día a día se insertan términos, leyes, acuerdos, frases y propuestas que dan un rumbo diferente al quehacer del docente pero que falta profundizar.

Pero, ¿Por qué este conocimiento a construir es importante hacerlo a nivel personal e institucional?

Las palabras inclusión educativa, discapacidad, barreras de aprendizaje, integración, coordinación viso-motora o trastornos específicos del lenguaje, forman parte de ese bagaje nuevo que al hablar de propuestas de atención educativa a los alumnos categorizados como estudiantes con “barreras de aprendizaje” o “necesidades educativas especiales” son reconocidos como educandos dignos de ser atendidos en una escuela regular, de manera que los docentes a cargo necesitan estar preparados y actualizados para brindar una atención a la altura de estos alumnos sin caer en la exclusión.



¿De qué manera se beneficiará el profesional y la sociedad en su conjunto, además de dar cuenta de la relevancia de su contribución a la teoría dentro del campo de conocimientos en que se está trabajando?

Para aplicar la inclusión, el aula constituye un espacio de comunicación, relaciones e intercambio de experiencias entre niños y maestro, en el que todos los participantes se benefician de la diversidad de ideas, gustos, intereses, habilidades y necesidades de todos, se propicia la autonomía y se promueve la creación de relaciones afectivas que favorecen un clima de trabajo estimulante. Requiere mucho respeto, tolerancia y valores de convivencia.

Ese ambiente de trabajo puede favorecerse más y mejor si el alumno que se integra a la escuela secundaria trae consigo un historial escrito sobre sus estudios de primaria, un antecedente que dé cuenta de su paso por ese nivel y de no contar con mayor información sobre sus estudios de primaria, tener claro qué pasos seguir para armar ese expediente de apoyo en el trabajo escolar, aspecto muy común que en la escuela mencionada no se presentó por ningún alumno al inicio del periodo escolar.

La importancia de un diagnóstico temprano lo más posible que se pueda evitaría lo que cada vez está más comprobado y es que –el abandono y el fracaso escolar, se debe en un alto porcentaje a la presencia de trastornos de aprendizaje. También está demostrado que si no se interviene o se hace tarde nos vamos a encontrar a niños y adolescentes que presentarán después: fracaso escolar, problemas emocionales, trastornos comportamentales y problemas de adaptación familiar, laboral y/o social- lo cual obviamente no cumpliría con la inclusión que se pretende pues como lo menciona una de las autoras consultadas, las discapacidades específicas de aprendizaje si no se detectan a tiempo y no se corrigen acabarán siendo discapacidades generalizadas por afectar de forma permanente diferentes áreas de desarrollo, tanto cognitivas como emocionales.

¿Por qué es importante eso que quiero saber para hacer lo que quiero hacer?

La dislexia es un factor trascendental en el trabajo en el aula para alcanzar la meta de la lectura y la escritura como herramienta de vida más que escolar; los alumnos

llegarán a su etapa adulta y tendrán que valerse por sí mismos, evitando lo más posible estar limitados para leer al menos un instructivo, escribir un aviso, o cualquier actividad cotidiana que requiera leer y escribir.

## REFERENCIAS

Asociación Andaluza de Dislexia (2010). *Dislexia en Positivo* pp 1-66

Artigas, J. (2008). *Trastornos del lenguaje. Asociación Española de Pediatría*. 24 (177-184).

Barrio, J.L. (2008) Revista Complutense de Madrid. *Hacia una educación inclusiva para todos*. P.13-31.

Cardona, L. (2002) *Estrategias de Atención para las diferentes discapacidades. Manual para Padres y Maestros*. Consultado en: [CHOFISNAY@HOTMAIL.COM](mailto:CHOFISNAY@HOTMAIL.COM) (consultado en diciembre de 2015).

Gallego L.C. (2009) Trastornos específicos del lenguaje. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediátrica 2009*. Madrid: Exlibris Ediciones, 2009. P.239-48.

Mateos, R. (2011). *Dificultades de Aprendizaje*. Revista Educación Inclusiva Vol. 4 N°1. 01-01-2011. PP. 103-111.

Martínez, J.M. (2008). *Neurolingüística: Patologías y Trastornos del Lenguaje*. Revista Digital Universitaria. (3xx-18xx). Consultado en junio 2016.

Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria. Documento base. Consultado en: [www.iddie.edu.mx/documentosrectores/modeloeducativotelesecundaria.pdf](http://www.iddie.edu.mx/documentosrectores/modeloeducativotelesecundaria.pdf). (en diciembre de 2015)

Moreno, F. N. (2013). *Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y Tratamiento*. Rev Neurol 2013. 10-06-13. Consultado en [www.neurologia.com](http://www.neurologia.com) (consultado en diciembre 2015)

SEP. Plan de estudios 2011.

Ramos, J.L. (2004). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*. Revista Iberoamericana de Educación N° 34 pp. 201-216.

Revista Iberoamericana de Educación Principal OEI (RIEP). Discapacidad Intelectual. *Guía Didáctica para la Inclusión en Educación Inicial y Básica* pp. 9-56. (consultado en diciembre de 2015)

Serrano Ch. D. (2005) *Tesis doctoral. disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*". Universidad granada. Ed. de la universidad de granada.287 pp.

## APRENDIZAJE DEL DERECHO LABORAL Y SU VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO DEL ESTUDIANTE

Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez

Universidad Autónoma de Querétaro  
(UAQ)

### INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema.

La docente-investigadora ha trabajado con los estudiantes de la LA y la LC, sujetos participantes de la investigación, desde el ciclo escolar 2016-1, durante ese semestre desarrolló el programa de asignatura atendiendo sólo al aspecto cognitivo de los jóvenes, sin conocer la opinión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, necesidades o dificultades en relación con el mismo; al iniciar el ciclo escolar 2016-2, observó que de 25 estudiantes permanecían sólo 16 de ellos en la LA, en el caso de la LC de 21 jóvenes sólo quedaban 19, algunos habían ingresado a laborar y sólo una estudiante había continuado sus estudios en otra licenciatura.

Ante esa situación de abandono de los estudios por parte de los estudiantes se interesó por conocer cómo era el proceso de aprendizaje de los jóvenes; además diseñó una propuesta de enseñanza-aprendizaje, con base en la enseñanza situada y el constructivismo sociocultural para generar una vinculación de los conocimientos construidos en las materias de Derecho del Trabajo y Derecho Laboral con el contexto personal o social de los estudiantes. El objetivo era investigar cómo viven éstos el proceso de aprendizaje, qué aspectos lo favorecen u obstaculizan, qué necesidades específicas tienen y de esa forma poder realizar modificaciones o adecuaciones a la propuesta para que los aprendizajes no sólo contribuyan a la formación cognitiva del futuro profesionista, sino también social y afectiva de aquellos estudiantes que ya están laborando o piensan ingresar a laborar.

Importancia del abordaje del problema

Es importante conocer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes ante la implementación de una propuesta educativa que busca contribuir no sólo al desarrollo de su capacidad cognitiva sino también social y afectiva al vincular los conocimientos construidos por el estudiante con su contexto, pues tienen necesidades y dificultades que deben ser consideradas por la docente al reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de éstos; será útil también para aquellos investigadores interesados en propiciar procesos de aprendizaje complejos.

#### Pregunta de investigación

¿Cómo fue la experiencia de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Contaduría ante la implementación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje que busca vincular los aprendizajes construidos en el aula con el contexto social?

#### Antecedentes

García (2012) refirió que en el proceso educativo, se tiende a privilegiar aspectos cognitivos de los estudiantes por encima de los emocionales, situación que no es conveniente si se busca el desarrollo integral de la persona, señala la necesidad de un cambio para dar el valor pertinente a la educación emocional para que los estudiantes se conozcan, conozcan al otro, se respeten, respeten al otro y al entorno donde viven. Por su parte Ferreiro (2007) menciona que el aprendizaje cooperativo estimula el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, imprescindible para el aprendizaje de actitudes y valores socialmente valiosas, además de ser una de las condiciones necesarias para aplicar de manera exitosa alternativas educativas novedosas, como el estudio de caso, el método de proyecto y la enseñanza basada en problemas.

Sobre implementaciones de propuestas didácticas en asignaturas del área jurídica Salazar, López y Herrero (2011), comparten los resultados logrados en una universidad de Valencia, España en una experiencia fundada en el aprendizaje basado en proyectos, su objetivo era posibilitar conexiones entre el mundo académico y la realidad laboral y profesional; refieren una mayor implicación por parte de los estudiantes

y docentes, aun cuando les cuesta adaptarse al nuevo método de aprendizaje; sin embargo, potencia el modelo de aprendizaje colaborativo.

En México Cuevas y De Ibarrola (2012), por medio de una investigación cualitativa, buscaron conocer de acuerdo a la percepción de los estudiantes que trabajaban cómo eran las relaciones entre los aprendizajes escolares y laborales, aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes, posteriormente grupos de discusión. Señalan como uno de los beneficios de los estudiantes que laboran el aprendizaje, pues van construyendo relaciones entre saberes que construyen en la escuela y en el trabajo, además de la importancia que dan al hecho de aprender cómo es el mundo laboral desde ahora.

## OBJETIVO

General: Conocer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Contaduría, ante la implementación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje del derecho laboral, durante el ciclo escolar 2016-2, en el Campus Jalpan de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Específicos: Recopilar información sobre la experiencia de aprendizaje de jóvenes del tercer semestre de la LC y de la LA en el ciclo escolar 2016-2 ante la implementación de una propuesta didáctica del derecho laboral.

Conocer si la propuesta didáctica contribuyó a la formación cognitiva-afectiva- y social de los estudiantes.

## DEFINICIÓN DE TÉRMINOS CLAVES

Aprendizaje experiencial: aquél aprendizaje que utiliza y transforma ambientes físicos y sociales para lograr experiencias valiosas, entendiendo e internalizando símbolos y signos propios de una cultura o grupo social, apropiándose de prácticas y herramientas culturales al interactuar con compañeros más experimentados (Díaz Barriga, 2006).

Aprendizaje colaborativo: el estudiante trabaja junto a sus compañeros para lograr objetivos comunes, asegurándose de que todos completen la tarea de aprendizaje asignada (Johnson & Johnson, 1999).

Sentimiento moral: se desarrolla al adquirir objetivaciones de valor y ciertas experiencias que permiten conocer qué se considera bueno o malo en una sociedad determinada (Heller, 2011).

Sentimiento cognitivo situacional: emociones desarrolladas en ciertas estructuras sociales, que hacen posible la coexistencia social, pues permiten regular los sentimientos impulsivos y los afectos (Heller, 2011)

## SUPUESTO

Para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes en asignaturas del área jurídica, que buscan contribuir a su formación cognitiva, afectiva y social, es necesario conocer sus experiencias, identificar logros, dificultades y necesidades no consideradas en la práctica educativa.

## ENFOQUE TEÓRICO

En el paradigma sociocultural el estudiante no construye conocimientos de manera aislada, sino que “ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de construcción en colaboración con los otros” (Hernández, 2014, p. 232); aun cuando el aprendizaje es producto de una construcción personal, en ese proceso también participan otros “agentes culturales imprescindibles” para que se efectúe ese desarrollo (Coll, et al, 1999, p.15); no sólo el docente puede ayudar al estudiante a transitar del nivel real de desarrollo a un nivel de desarrollo potencial, sino también aquellos compañeros más capacitados en lo que se pretende aprender (Vigotsky, 2009); el uso y creación de signos como el lenguaje, favorece la “internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas” (Vigotsky, 2009, p.94); aprender y hacer son actos que no deben ser separados para permitir al estudiante participar activa y reflexivamente en las actividades didácticas y generar un conocimiento situado, producto de la actividad, contexto y cultura en que el estudiante lo desarrolla y emplea (Díaz Barriga, 2006).

## METODOLOGÍA:

La investigación se desarrolla con base en el paradigma cualitativo al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, lo que constituye la unidad de análisis para identificar la naturaleza de esa realidad y su estructura dinámica (Martínez, 2014); se investigará el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde su propia experiencia, considerando que el docente-investigador es sensible a los efectos que él mismo causa sobre los estudiantes, pero a la vez trata de apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones poniendo de relieve la validez de la investigación (Álvarez-Gayou, 2011). Mediante la etnografía la docente-investigadora busca conocer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes del tercer semestre de la LA y de la LC, las técnicas utilizadas son observación participante y entrevistas, se utilizó como instrumento un cuestionario abierto que contiene seis preguntas abiertas, posteriormente se modificó para aplicarlo a los estudiantes al finalizar el semestre, además los estudiantes de ambas licenciaturas realizaron dos diarios de grupo en donde narraron su experiencia de aprendizaje, el análisis de los diarios y entrevistas finales se encuentra en proceso.

## MÉTODO

Al inicio del curso se solicitó a todos los estudiantes escribir dos diarios de grupo sobre el desarrollo de la clase y su proceso de aprendizaje, lo que aprendieron, cómo lo hicieron, que dificultades tenían, etc., además señalarían observaciones, sugerencias o críticas, asentarían lugar, hora y fecha de elaboración así como su nombre, cada día se asignaría el diario conforme al número de lista, los jóvenes escribieron en promedio en tres ocasiones, se tienen 42 y 30 clases registradas en los diarios del grupo de Contabilidad, 40 y 36 registros en los diarios de grupo de la LA.

Las estrategias didácticas utilizadas por la docente para la enseñanza del derecho laboral fueron el método de proyectos y el estudio de casos, por lo que los estudiantes desarrollaron tres proyectos que consistieron en la realización de entrevistas a trabajadores de la región, o bien a compañeros que ya están laborando, para:



Identificar las partes que intervienen en un contrato laboral y diferenciarlo de otros de la naturaleza distinta al derecho del trabajo.

Conocer la visión de un patrón y tres de sus trabajadores sobre las obligaciones y derechos de que tienen.

Conocer la experiencia de tres trabajadores regulados por reglamentaciones especiales en materia laboral, en donde también recuperarían los aprendizajes construidos en el semestre.

Al finalizar el primer parcial se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres de los 16 estudiantes de la LA y a 3 de 19 jóvenes de la LC, tomando como base un cuestionario de seis preguntas abiertas, se determinó ese número de informantes clave en razón de que sólo se estaba piloteando el instrumento que se aplicaría al finalizar el semestre y no debían comprometerse a los demás sujetos participantes.

#### **CUESTIONARIO ABIERTO**

De la forma de trabajar por proyectos

**1. Cuéntame cómo fue tu experiencia de trabajar por proyectos**

De las actividades que requirió a los participantes

**2. ¿Cómo fue la organización en tu equipo, qué necesitaron hacer?**

De los aprendizajes construidos

**3. ¿Qué aprendizajes recuperas de esta experiencia?**

Del análisis de casos como estrategia didáctica

**4. ¿Cómo fue la experiencia de analizar un caso?**

De la revisión y resolución del caso

**5. ¿Qué tuvieron que hacer para revisarlo y plantear una solución?**

**6. Algo más que desees agregar**

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas del pilotaje fueron grabadas utilizando dos dispositivos, un celular Samsung con la aplicación Grabadora de Voz, y una lap top marca HP en el programa Grabadora de Sonido, posteriormente fueron transcritas para su análisis guardándose

los documentos electrónicos en un formato rtf para su procesamiento en un software de análisis de datos cualitativos, Atlas Ti®. En las unidades hermenéuticas se resaltaron citas que fueron codificadas utilizando como referente el cuadro de categorías, e indicadores que orienta la investigación. Se formaron dos unidades hermenéuticas, una nombrada Administración, se recuperaron 101 citas que se agruparon en 22 códigos; y otra titulada Contaduría Pública, contiene 103 citas que generaron 24 códigos.

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN/DEFINICIÓN	INDICADORES
Aprendizaje experiencial	Aprendizaje que utiliza y transforma ambientes físicos y sociales para lograr experiencias valiosas, entendiendo e internalizando símbolos y signos propios de una cultura o grupo social, apropiándose de prácticas y herramientas culturales al interactuar con compañeros más experimentados. (Díaz-Barriga, 2006).	Contacto con la realidad Apropiación de símbolos o signos Interacción con compañeros experimentados
Enseñanza reflexiva	Atiende al desarrollo pleno de las capacidades de la persona (cognitiva, afectiva, moral y social), busca transformar la curiosidad y la sugerencia esporádica en actitudes de investigación, atenta, prudente y rigurosa, de los contenidos curriculares y de las situaciones prácticas que se enfrentaron en torno a los mismos. (Dewey, 2007:96; Díaz-Barriga, 2006:10)	Desarrollo de conocimientos- sentimientos Investigación a partir de dudas o problemas Estudio de contenidos y situaciones
Aprendizaje colaborativo	El estudiante trabaja junto a sus compañeros para lograr objetivos comunes, asegurándose de que todos completen la tarea de aprendizaje asignada; generan cambios sustanciales en su persona y en su entorno. (Johnson & Johnson 1999).	Apoyo entre estudiantes Aprenden con ayuda del otro Cambios en la persona

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 1. CÓDIGOS UNIDAD HERMENÉUTICA: CONTABILIDAD				
Código-filtro: Todos [24]				
Cita-filtro: Todos [103]				
CÓDIGOS	E1FC	E2MC	E3MC	TOTALES:
Apoyo entre estudiantes	1	7	0	8
Aprendizajes globales-transversales	1	3	1	5
Cambios en la persona	4	1	0	5
Compromiso con el equipo	2	3	0	5
Desarrollo de empatía	4	1	1	6
Diferencia con forma de trabajo anterior	1	3	1	5
Estudio de la situación o problema	2	3	1	6
Insatisfacción con el trabajo realizado	2	0	4	6
Organización del proyecto	4	4	3	11
Promueve análisis de contenidos y situaciones	4	0	2	6
Vínculo con la realidad	1	3	2	6

Fuente: Elaboración propia, sólo se muestran los códigos que contienen un mayor número de citas.

TABLA 1. CÓDIGOS UNIDAD HERMENÉUTICA: ADMINISTRACIÓN				
Código-filtro: Todos [22]				
Cita-filtro: Todos [101]				
CÓDIGOS	E1MA	E2FA	E3MA	TOTALES:
Apoyo entre estudiantes	4	5	0	9
Desarrollo de conocimientos-sentimientos	4	4	0	8
Desarrollo de empatía	1	3	1	5
Diferencia con forma de trabajo anterior	2	3	4	9
Dificultad para trabajar por proyectos	3	3	0	6
Estudiante ofrece soluciones	2	1	2	5
Organización del proyecto	5	3	2	10
Ventaja del trabajo por proyectos	3	5	0	8
Vinculación de la teoría, práctica y realidad	1	9	0	10

Fuente: Elaboración propia, sólo se muestran los códigos que contienen un mayor número de citas

Una vez modificado el instrumento se entrevistaron a ocho estudiantes más de grupo; éstas últimas entrevistas y los diarios de campo están pendientes de ser analizados.

## RESULTADOS PARCIALES

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes es importante para éstos el contar con el apoyo de los compañeros, en especial de aquellos jóvenes que tienen experiencias laborales (Vigotsky, 2009), “mis demás compañeros son mayores que yo, y todos ellos han trabajado, saben cómo es eso... ahorita que estamos estudiando, conocemos cómo debería ser eso, ellos ya lo han vivido... nos da facilidad la experiencia” E1MA (82:82), se sintieron comprometidos en la realización de las actividades “trabajar por proyecto fue una experiencia que me ayudó... estamos esperando que nos dieran todas las clases en el salón, o que usted nos diera todo eso, pero nos hizo salir de nuestro mundo en el que estamos encerrados” E2MC (11:11), “estábamos acostumbrados a que el profe llega y habla y nosotros sentados ... aquí es diferente, tenemos que ir a buscar personas, antes teníamos que investigar en libros... eso es bueno para nosotros” E1MA (26:26).

Conocer situaciones laborales de los trabajadores permitió a los estudiantes no sólo vincular los conocimientos construidos a ese contexto (Díaz-Barriga, 2006), sino desarrollar empatía, proponer soluciones ante las problemáticas manifestadas, generándose cambios en su persona (Johnson & Johnson 1999):

...nos fuimos dando cuenta de la realidad, te pueden platicar otra cosa, pero realmente no es lo que platican... se vive diferente... me hizo salir de mi mundo, de lo que yo pensaba... no porque nos dice la ley se va a respetar, no... pueden hacer muchas cosas aunque sea fuera de la ley. E2MC (37:37)

mi compañera, no entiendo cómo... trabaja jornadas excesivas... no comía, ella como persona debe también valorarse y analizar por qué se está haciendo daño... a lo mejor quiere cumplir con su trabajo, a lo mejor si necesita, pero pues una hora de descanso, o como lo marca la ley... su alimentación es lo primero, si no estás sano no puedes desarrollar ninguna otra actividad eso yo considero, hay que procurar estar bien uno para estar bien con los demás E1FC (31:31)

Los estudiantes manifestaron que el uso del lenguaje jurídico dificultó su aprendizaje “unos conceptos que nosotros no sabíamos ni que... conceptos o palabras que nosotros nunca habíamos visto, que nunca las habíamos hablado, que fue también una de

las dificultades que tuvimos que ese concepto, pues no sé ni qué” E2MC (14:14). Además, mencionaron que les gustaría trabajar con compañeros distintos pues consideraban debían ser capaces de trabajar con todos; conocer esa problemática y necesidad permitió a la docente hacer modificaciones a su práctica docente.

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

Se deben generar espacios de conversación con los estudiantes, investigar o bien documentar el proceso de aprendizaje de éstos para conocer cómo es su experiencia, eso permitirá contar con información para atender las dificultades y necesidades de éstos antes y durante el desarrollo de la práctica educativa, sobre todo cuando se tiene la posibilidad de trabajar con ellos en periodos consecutivos. Promover la vinculación de los aprendizajes con el contexto social del estudiante posibilita el desarrollo de su capacidad cognitiva, afectiva y social. En el caso de asignaturas del área jurídica, impartidas en licenciaturas distintas al Derecho, habrá de tomarse en consideración el uso del lenguaje jurídico pues puede constituir una dificultad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Álvarez- Gayou, J.L. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México. Paidós Educador.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- Cuevas, J.F. & De Ibarrola, M. (2012). *Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a7.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw Hill.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-9. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200013&script=sci_arttext)

García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Educación, Sin mes, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/como-citar.oa?id=44023984007>

Heller, A. (2011). Teoría de los sentimientos. (3ra. ed.). México. Ediciones Coyoacán.

Hernández, G. (2014) *Paradigmas en psicología de la educación*. (13<sup>a</sup>. ed.) México. Paidós

Johnson, D.W. & Johnson, R.T., Holubec, E. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Martínez, M. (2014). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (2da. ed.) México. Trillas

Salazar, M.D., López, A., Herrero, M. (2011). *Una experiencia de formación práctica en el aprendizaje del derecho mercantil: el proyecto integrado en 1º de ADE*. Recuperado de: [http://www.uoc.edu/symposia/dret\\_tic2011/pdf/3.herrero\\_montagud\\_lopez\\_perez\\_salazar\\_val.pdf](http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/pdf/3.herrero_montagud_lopez_perez_salazar_val.pdf)

Vigotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (3<sup>a</sup>. Ed.). España. Crítica.

## EL APOORTE DE LAS ASIGNATURAS DE FILOSOFÍA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNO DE BACHILLERATO

José Fernando Ramos Leal

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Introducción, pertinencia del estudio.

El hecho de promover la educación siempre es con el fin de enseñar habilidades, actitudes y valores específicos. Se educa para formar un ideal de ser humano, personas integrales y con un sentido de identidad. Todo se torna interesante cuando se comienza a preguntar cuáles es el perfil de enseñanza que se busca promover y cómo es la forma de llevarlo a cabo. Dichas preguntas tienen un sinnúmero de respuestas, cada época histórica ha buscado formar un tipo de ser humano de acuerdo a las necesidades de su contexto. Ahora bien, si las propuestas de formación son relativas a una época todo es tan relativo, entonces ¿qué sentido tiene llevar a cabo este estudio?

La pertinencia de este estudio se puede justificar ateniendo directamente a los documentos oficiales del Estado mexicano, ya sea, la Constitución Mexicana, la Ley general de Educación, el Programa Sectorial de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo y los Acuerdos Secretariales. En todos los textos mencionados se enfatiza de forma explícita la importancia de la formación integral de los alumnos que conforman el ámbito educativo. Con respecto a esto se profundizará más en el apartado de Enfoque Teórico, donde se examinará lo que implica la formación integral desde una visión normativa.

Ahora bien, atendiendo a la justificación de esta investigación es necesario mencionar el Programa Sectorial de Educación, ya que el término de formación integral se incluye directamente en 3 de los 6 objetivos planteados, pero en esos mismos 6 objetivos se señala de alguna manera la importancia en la formación en derechos humanos, la creación de una sociedad más justa, la formación en valores, la aceptación a la diversidad social y cultural, y el carácter inminentemente humano de la ciencia (Programa Sectorial de Educación, 2013: 43, 48, 54, 60, 63, 66). Cada uno de estos elementos aparece como un factor que conforma a los respectivos 6 objetivos. Entonces es muy

claro que la filosofía juega un papel muy importante, ya que es la encargada de desarrollar dichas actitudes y habilidades, tal como aparece en las competencias disciplinares de las humanidades.

Juan Fidel Zorrilla (2012), en su artículo *Prioridades formativas para el bachillerato mexicano* dice que en la actualidad nacional e internacional existe una clara tendencia por promover los ámbitos culturales, económicos, científicos y sobre todo, la innovación tecnológica. Es en esta era del conocimiento y de la tecnología por la cual la educación se ve condicionada. El mismo Zorrilla propone que “En ese horizonte se ha vuelto indispensable que la educación media asegure que todos sus alumnos entiendan textos, los utilicen de manera reflexiva y alcancen un objetivo determinado interpretativo, expresivo, comunicativo, propositivo o de investigación, consignándolo en un texto propio original.” (Zorrilla, 2012:71). Por lo tanto, las prioridades formativas que enuncia Zorrilla son propias del área de la filosofía, ya que ante el panorama científico y tecnológico, es importante el desarrollo de la capacidad reflexiva mediante la interpretación de textos, como ya se dijo este es un objetivo a fin que aparece en el Programa Sectorial de Educación.

Ahora bien, lo que se dice en las competencias disciplinares de las humanidades, en el Acuerdo Secretarial número 656, publicado en el 2012 se expresa claramente la intencionalidad de enseñar al alumno a argumentar, examinando de manera crítica y reflexiva los problemas de su entorno. Así pues, las materias de filosofía son las encargadas de atender la cuestión aludida

Con base en lo anterior es posible establecer una serie de argumentos para justificar la pertinencia de la investigación, los cuales se muestran a continuación:

El primer argumento para justificar este estudio, es que las habilidades que se enseñan en las materias de filosofía son exclusivas de estas, no depende de la transversalidad para poder desarrollarse, sino de impartir las materias en sí mismas. Así que es necesario conocer hasta qué punto dichas materias están favoreciendo la formación integral de los alumnos.



El segundo argumento para justificar la pertinencia del estudio consiste en tomar en cuenta el hecho de que desde el 2009 se llevó a cabo la instauración de las materias de filosofía en el marco curricular común de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Ya han pasado siete años desde aquel acontecimiento, o bien, dos generaciones. Por lo tanto, me parece importante llevar a cabo un estudio empírico para saber si los alumnos de bachillerato están teniendo algún progreso en su formación integral apoyados por las materias de filosofía.

El tercer argumento se construye desde la base de los documentos oficiales ya mencionados, pues en todos aparece la noción de formación integral; para cumplir estos objetivos, los cuales son una necesidad en el contexto actual, es necesario la implementación de las materias de filosofía. Así que es necesario un estudio en donde se pueda analizar a fondo qué opinan los estudiantes al respecto, para verificar si se cumplen.

#### Objetivo de la investigación

Considerando la serie de argumentos anteriores este trabajo supone lograr el siguiente objetivo general de investigación, con sus respectivos objetivos particulares:

Objetivo general. Conocer la opinión que tienen los alumnos de bachillerato general y técnico de sus materias de filosofía para su formación integral.

Objetivos particulares. Indagar de qué forma consideran los alumnos que la filosofía en bachillerato general y técnico contribuye a su formación integral.

Conocer si la formación filosófica del bachillerato general y técnico promueve las competencias, facultades y potencias que señala la RIEMS.

#### Enfoque teórico

Para los propósitos de esta investigación, la noción de formación integral que se busca demarcar es aquella que logre caracterizar el ideal de ser humano que el sistema educativo en México pretende formar. No obstante, dicha tarea requiere abordar una amplia gama de disciplinas sociales y humanistas con el fin de precisar el concepto. Por lo tanto este texto se dividirá en dos apartados: el primero tendrá por objetivo

definir la formación integral desde una visión normativa a partir de los documentos legislativos que integran el sistema educativo en México, tomando como base la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de Educación, La Constitución Política del Estado de Aguascalientes, La Ley de Educación del Estado de Aguascalientes, el Programa Sectorial de Educación y los Acuerdos Secretariales. El segundo apartado será una discusión que busca desarrollar los elementos teóricos del concepto principal desde las ciencias sociales y las humanidades, principalmente apoyando el argumento con bases de la filosofía. Esto no como elementos aislados del concepto normativo, sino con el fin de profundizar desde una postura filosófica hacia la normativa.

Por motivos de extensión se dirán específicamente cuales son los conceptos que se tienen de formación integral de la versión normativa, para así mencionar brevemente cómo es el paso del análisis filosófico hecho en el proyecto de investigación.

Primeramente el Artículo 3° tiene la finalidad de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Cámara de Diputados, 2015:5). El ideal de hombre que propone dicho Artículo es una persona libre de prejuicios y fanatismo, con identidad nacional democrática, cuyo actuar será respetando la diversidad cultural, la dignidad de los otros y sin actuar por privilegios de raza, religión o sexo.

Por otro lado el concepto de formación integral se encuentra en el Documento Base del Bachillerato General, donde se sostiene que “Esta idea de educación integral se refiere a todas las dimensiones que abarca la naturaleza humana para desarrollar su potencial y dominio en las diferentes esferas que involucran su saber, su ser y su hacer” (Subsecretaria de Educación Media Superior, 2011:9).

Con el análisis realizado hasta este punto el concepto se precisa de la siguiente manera: El principal objetivo que persigue la educación es la formación integral del ser humano; la formación integral comprende la interacción armónica y equilibrada entre las distintas esferas del, saber, ser, y hacer.

Hablar de formación integral es hablar necesariamente de una visión antropológica, si bien, la primera de estas va a mencionar cuál es la importancia de desarrollar todas

las esferas del ser humano, la antropología dice cómo se conforma el hombre. Es por ello que en este apartado se estudiaron algunas de las formas en que el concepto se ha entendido a través de la reflexión de personajes que han sido hito de su época.

Ahora bien, no se trata de decir que la antropología es lo mismo que la formación integral, sin embargo, la primera sí implica la segunda, ya que al momento de que se tiene una idea de lo que es el hombre y cómo se conforma, luego se pretende formarlo de acuerdo a tal ideal.

Con el fin de indagar a fondo en la noción de formación integral se revisaron un conjunto de autores en distintas épocas para entender la magnitud de lo que implica el concepto de formación integral, además de enriquecer la postura normativa del apartado anterior. Para dicha tarea se mencionó en el proyecto de investigación al menos un autor de las épocas más importantes del pensamiento de occidente, comenzando en la Grecia clásica, pasando a la Edad Media, luego el Renacimiento, los Empiristas, la Ilustración, la Fenomenología y el Constructivismo. Este paso entre las épocas fue necesario para entender la forma en que la RIEMS aborda el problema de la formación integral y las tres esferas o dimensiones en que lo subdivide.

El propósito de este apartado en la tesis no fue establecer una definición de formación integral, sino analizar los elementos de cada autor o época que apoyan la concepción de la RIEMS, así como la perspectiva que se tendría para luego llevar a cabo la metodología y el análisis de la información.

Con base en el análisis obtenido, en el segundo apartado del Marco Teórico del proyecto de investigación, fue posible afirmar que las posturas filosóficas mencionadas hacen alusión a la experiencia de los individuos, no se trata de concebir las ideas innatas o la reminiscencia. Por lo tanto si el hombre es un ser en potencia que puede llegar a ser en acto, luego aprende a través de los sentidos, conociendo los fenómenos que integran su entorno mediante una actitud trascendental, pero además es un ser determinado por su cultura e historia, capaz de modificarla mediante el lenguaje. En esa medida es que en esta investigación se busca conocer la experiencia de los

jóvenes en el bachillerato, en relación a la aportación que tienen las materias de filosofía en su formación integral.

#### Enfoque y muestra

Para realizar esta investigación se usó el enfoque cualitativo, con base en el método fenomenológico hermenéutico y la técnica usada para la reunión de información fue la entrevista a profundidad con un guía semiestructurada.

Se decidió usar el enfoque mencionado debido a que se busca conocer la experiencia de los alumnos recién egresados de bachillerato en relación con su experiencia en las materias de filosofía, en ese sentido se necesita un tipo de investigación que permita ir a fondo en la experiencia de los sujetos, así como el comprender y explicar la aportación que tuvieron las materias de filosofía a la formación integral.

La muestra con la que se trabajó fue de ocho alumnos recién egresados de Educación Media Superior que se encuentran iniciando sus estudios en educación superior en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), cuatro de ellos corresponden al bachillerato general, mientras que los otros cuatro fueron del bachillerato tecnológico. Del total de entrevistados, la mitad eran del sexo femenino y la otra mitad del sexo masculino. De la modalidad educativa de bachillerato general se entrevistó del sistema público y privado, de la modalidad de bachillerato tecnológico, solamente se entrevistó del sistema público.

Pensar en un total de ocho entrevistas es debió a la naturaleza de la investigación cualitativa, al tiempo que se tiene para realizar las entrevistas y al análisis de la información.

#### Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información se partió de las dimensiones que integran el concepto de formación integral, el ser, hacer y saber; no obstante fue necesario agregar la esfera de *integración*, entendida como aquella que implica más de una dimensión, ya sean dos o las tres mencionadas.

Las cuatro dimensiones mencionadas son las categorías de donde parte el análisis, de ahí se desprenden las sub-categorías, las cuales se conforman por los objetivos que propone cada programa de estudio correspondiente al bachillerato general y tecnológico, así como a las competencias que integran las humanidades de acuerdo con la RIEMS, las cuales aparecen en el Acuerdo Secretarial 656. La información anterior se estructuró en una matriz que permite comparar a los ocho sujetos entrevistados por bachillerato y género.

Es importante destacar que es un apartado que se encuentra en construcción en este punto de la investigación, no obstante ya es posible señalar patrones en común entre los participantes que permiten visualizar posibles conclusiones.

### Conclusiones

En este punto del proyecto de investigación se muestran resultados que apuntan a una serie de direcciones con respecto al objetivo planteado. Principalmente se desean destacar tres elementos constantes entre los sujetos de investigación:

Los alumnos declaran que sus facultades entorno a defender con argumentos y examinar de manera crítica su entorno se vio enriquecido a través de las materias de filosofía, es decir su capacidad analítica y reflexiva han sido aportaciones por parte de la filosofía.

Otro elemento constante es la trascendencia de la materia de Ética, en varios casos se sostiene que a partir de dicha asignatura su forma de concebirse a sí mismo y su relación con otros se vio beneficiada, ya que influye directamente en su comportamiento dirigido hacia una conciencia plural y empática.

El tercero elemento a destacar es con respecto a la reflexión y sensibilidad artística, en este punto del análisis es una competencia que no parece ser beneficiada a través de las asignaturas de filosofía.

Así pues, es posible evidenciar, hasta cierto punto cuál es la aportación que están teniendo las materias de filosofía en la formación integral de los jóvenes de bachillerato, sin embargo el trabajo restante, además de analizar el resto de las competencias, también se mencionarán algunas de las problemáticas que ocurren, desde la

perspectiva de los estudiantes entrevistados, para alcanzar el nivel de desarrollo suficiente en las habilidades y capacidades esperadas.

## Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arthur, J. Waring, M. Coe, R. Hedges, L. (2012). *Research methods and methodologies in education*. London: SAGE.
- Creswell, J. (2002). *Educational research*. United States of America: Merrill Prentice Hall.
- Milán, L. (2015). Apreciación de estudiantes sobre sus aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en el bachillerato. En *Caleidoscopio*. 18(33). 65-96.
- Real Academia Española. (2016). Aptitud. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3KcD1v9>
- Real Academia Española. (2016). Armonía. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3bXmVta>
- Real Academia Española. (2016). Facultad. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=HTxyZDZ>
- Real Academia Española. (2005). Integral. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3bXmVta>
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. United States of America: Sage.
- Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. En *Perfiles Educativos*. 34(número especial), 70-83. En [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2012-e-70-83](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-70-83)

Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). *Documento base del Bachillerato general*.

Acuerdo número 442. Publicado por el DOF el 26 de Septiembre de 2008.

Acuerdo número 656. Publicado por el DOF el Martes 20 de noviembre de 2012.

Poder Ejecutivo Federal (2011) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Recuperada de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/9.htm?s=>

Poder Ejecutivo Federal (2015). *Ley General de Educación*.

Poder Ejecutivo Federal. (2013). *Programa Sectorial de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.

Poder Ejecutivo del Estado. (2014). *Ley de Educación del Estado de Aguascalientes*.

# PROPUESTA DIDÁCTICA QUE FAVORECE GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autor. Carlos Fierro Rojas

Departamento de Educación

Física Valle de México

## Introducción

Esta investigación tiene por objeto de estudio la factibilidad de la construcción de ambientes que favorecen los aprendizajes, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes por medio de la motricidad en la asignatura de educación física con docentes que laboran en educación secundaria en el Valle de México.

Plantear una investigación en ambientes de aprendizaje en educación física, obliga a observar su importancia en el contexto educativo vigente; la educación física en México transitó por diferentes transformaciones curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica, dando inicio para educación secundaria en 2006 y consolidándose en la llamada Reforma Integral de Educación Básica 2011(RIEB).

Los docentes de educación física en este nivel educativo de acuerdo a la RIEB deberán orientar su intervención pedagógica posicionando al alumno como protagonista de la sesión en el cual explore y vivencie experiencias motrices con sus compañeros, considerándolo un sujeto crítico, reflexivo, analítico y propositivo.

## Justificación, antecedentes y marco teórico

Los ambientes de aprendizaje son espacios en los que se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje (SEP, 2011, p. 28); su construcción y empleo incide en la claridad respecto del aprendizaje que se espera lograr, contexto escolar, materiales didácticos a utilizar y las interacciones entre los estudiantes y el maestro.



Loughlin Catherine E., Suina Joseph H. (2002) consideran que los ambientes de aprendizaje reconocen al entorno preparado por el profesor como una influencia activa y penetrante en las vidas de los niños a lo largo del día escolar; en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Considerando que un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los alumnos interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido, dichas experiencias son el resultado de actividades propuestas, acompañadas y orientadas por el docente, esta prioridad ayudará al alumno a consolidar el aprender a ser y aprender a convivir.

El docente de educación física pondrá especial énfasis en los ambientes de aprendizaje para que los alumnos disfruten de la actividad física, por medio de la práctica de la misma, así como la movilización de saberes para enriquecer las vivencias de los alumnos en la escuela.

Para cumplir con esta condición el docente debe considerar que los ambientes de aprendizaje deben ser lúdicos, colaborativos, participativos y desafiantes; las experiencias de aprendizaje que generen sean significativas para los alumnos, motivándolos a indagar, buscar soluciones, experimentar y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus compañeros.

Así, los docentes desarrollarán actividades en la asignatura de educación física en ambientes de aprendizaje, afianzados por valores a partir de la motricidad, sin discriminación, ajenos a la competencia y que les permitan mejorar su aprendizaje; la mediación del docente es esencial para el montaje y organización de los mismos.

En este sentido, se posiciona esta investigación en el enfoque socioconstructivista del aprendizaje, basado en que los estudiantes construyen sus propias interpretaciones del mundo a partir de sus conocimientos previos y de las experiencias que derivan de sus interacciones con el entorno, especialmente a través de la interacción social.

Considerando que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interrelación con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vigotsky, 2009, p. 138-139).

Piaget (1947) señala que el aprendizaje es un cambio cognitivo que se genera en el sujeto porque existen procesos previos que le permite enfrentar conflictos cognitivos que le llevan a cuestionar lo que conoce logrando así una asimilación y acomodación; es decir, existe una construcción que realiza el sujeto en etapas que se generan en el desarrollo del niño; hay un proceso de desarrollo y maduración (Frade, 2012, pág. 124).

Es por ello que esta investigación puede servir para comenzar a cubrir un vacío existente, profundizando en el modo en que los docentes de educación física en secundaria generan ambientes de aprendizaje con sus alumnos para que disfruten de la actividad física; sus problemas al diseñar y organizar estos, así como las respuestas que proporcionarían para solucionarlos.

La realización de este trabajo da la posibilidad de incluir una propuesta didáctica que nos oriente a entender el movimiento no como una movilización mecánica o repetitiva de las diferentes partes del cuerpo, si no como la expresión de lo que se percibe y siente, de tal manera que las conductas motrices expresadas por los alumnos sean conscientes, voluntarias, incluyentes y significativas, ya que una visión de la educación física centrada en el aprendizaje se debe alejar de posicionamientos del aprendizaje repetitivo, mecanizado y memorístico como lo es la ejercitación física.

#### Planteamiento del problema de investigación

Desde la publicación del acuerdo 592, se han producido algunos cambios en el contexto de las reformas estructurales y educativas del sistema educativo mexicano.

Estos cambios educativos que promueve la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) han originado una reflexión y un cambio sustancial de las prácticas docentes para mejorar los aprendizajes de los alumnos, así como una serie de disposiciones legales que regulan la calidad de la educación.

Este proceso de transición se caracteriza por proponer una articulación de la educación básica en un trayecto formativo de doce años, para el desarrollo de competencias para la vida, logro de un perfil de egreso, estándares curriculares y aprendizajes esperados, proponiendo un plan de estudios y los respectivos programas para las asignaturas que integran el mapa curricular donde se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular.

El plan de estudios 2011 constituye el referente básico para que los docentes tengan una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio, y que se expresan en los principios pedagógicos como las condiciones esenciales para la implementación del mismo.

Los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 para la educación básica señala como protagonista del proceso enseñanza - aprendizaje al alumno como edificador de su aprendizaje, mientras que el docente se convierte en un mediador del proceso, maximizando el interés, la relaciones, comunicación entre los alumnos, proponiendo que se utilice el juego motor como recurso didáctico para el disfrute de la actividad física, la iniciación deportiva y deporte escolar para educación secundaria en la asignatura de educación física.

Aunque la RIEB y la Propuesta curricular para educación obligatoria 2016 hacen recomendaciones generales para el actuar de los docentes de educación física para construir ambientes de aprendizaje es el docente quien decide las acciones más adecuadas, tomando decisiones sobre estrategias didácticas, organización de los espacios, tiempos, organización de los contenidos, selección de recursos, etc.

Por su parte, el desarrollo de la sesión de educación física en educación secundaria se caracteriza por ser obstaculizada cuando las propuestas de enseñanza no son del agrado de los alumnos; aunado a los problemas de disciplina presentadas, en consecuencia poco se aprende de los contenidos programáticos y las dificultades para alcanzar una sana convivencia se incrementan, siendo el protagonista de las sesiones

el control de los alumnos o el entretenimiento; caracterizándose por estilos de enseñanza basadas en el mejoramiento de la condición física y la enseñanza de alguna disciplina deportiva.

Estas experiencias de intervención docente han llevado al abandono de la educación física al término de la educación básica, que de alguna manera es obligatoria hasta este punto; por quien la cursa.

De acuerdo con la RIEB es necesario que en la asignatura de educación física se abandonen estilos de enseñanza centrados en el docente y el aprendizaje memorístico, para centrar su intervención en enfoques centrados en el aprendizaje del alumno, la construcción de ambientes de aprendizaje que permitan una preparación para la vida que favorezcan su aprendizaje permanente, además de dar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado, lo que obliga a considerar un proyecto de escuela inclusiva.

El desconocimiento de la construcción y empleo de ambientes de aprendizaje en la sesión de educación física, ha generado que el aprendizaje de los alumnos en general sea no satisfactorio y que sean basados en estilos de enseñanza anteriormente mencionados; incluso imposibilitando el desarrollo de propuestas que favorezcan los mismos.

La investigación sobre ambientes de aprendizaje en educación física es muy reciente. No se ha encontrado un solo estudio en México que a este tema se refiera y son pocos los estudios que se han realizado; en España por ejemplo, Blández (2009) plantea en el área de la educación física un ambiente no directivo, donde el docente guía el aprendizaje construyendo ambientes de aprendizaje en el primer ciclo de educación primaria; no obstante se desconoce su aplicación en grados escolares de educación secundaria.

Por otro lado, se encuentran publicaciones de artículos que refieren a experiencias u organización de los ambientes de aprendizaje, con carácter lúdico en el aula, organizador del currículo, incorporando la tecnología de ambientes virtuales e incluso la

programación de unidades didácticas, pero ninguna para educación física en educación secundaria.

En este sentido se plantea como pregunta central:

¿Cuál es la factibilidad de construir de ambientes que favorecen los aprendizajes, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes por medio de la motricidad en la asignatura de educación física con docentes que laboran en educación secundaria en el Valle de México?

De acuerdo con la necesidad de investigar los ambientes de aprendizaje para favorecer los aprendizajes desde la asignatura de educación física en educación secundaria se tratará de dar respuestas específicas a lo siguiente:

¿Qué propuesta didáctica de educación física en secundaria favorece la construcción de ambientes de aprendizaje?

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que se establecen entre las concepciones teóricas de los ambientes de en educación física?

¿Qué componentes son considerados en la construcción de los ambientes de aprendizaje para la sesión de educación física en educación secundaria?

¿Cuáles son los principales problemas que el profesorado de educación física se encuentra cuando construye ambientes de aprendizaje en educación secundaria?

¿Qué beneficios obtienen los profesores de educación física, derivados de diseñar y organizar ambientes de aprendizaje en sus sesiones?

¿Qué tipo de materiales didácticos debe considerar el profesor de educación física para generar ambientes de aprendizaje?

¿Qué recomendaciones contribuyen a favorecer una implementación eficaz de los ambientes de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de la asignatura de educación física?

Objetivos

Derivado de las preguntas anteriores el objetivo general de la investigación es el siguiente:

Comprobar la factibilidad de una propuesta didáctica para la asignatura de educación física en primer grado de educación secundaria, caracterizada por la motricidad y la mediación docente, en donde los alumnos disfruten de la actividad física por medio de estrategias didácticas que centre su atención en la manipulación de materiales, espacios, entornos, comunicación e interacción para crear ambientes de aprendizaje.

De esta manera el objetivo general se concreta en los siguientes objetivos particulares:

Buscar ambientes de aprendizaje que se adapten a las características de los alumnos de primer grado de secundaria en la asignatura de educación física.

Integrar una propuesta didáctica para educación física en educación secundaria que favorezca la construcción de ambientes de aprendizaje que responda a las orientaciones pedagógicas y didácticas para la educación básica establecidas por la RIEB.

De esta manera los objetivos particulares se concreta con los siguientes objetivos específicos:

Explicar el proceso de construcción de los ambientes de aprendizaje en educación física y las condiciones que lo facilitan.

Clasificar los ambientes de aprendizaje que se debe construir en educación física en secundaria de acuerdo con la RIEB.

Expresar la concepción que se tienen de los ambientes de aprendizaje por parte de los profesores de educación física en secundaria; así como los componentes y la forma en que los llevan a la práctica.

Observar como actúan los alumnos ante la propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje en el área psicológica, social y motriz

Conocer la opinión de los docentes y alumnos respecto a su participación en la propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje para la asignatura de educación física

Citar las ventajas y desventajas de construir ambientes de aprendizaje en educación física en secundaria.

Impulsar la reflexión autocrítica sobre la práctica docente en educación física con el fin de mejorarla de quienes participan en la investigación.

Supuesto de investigación

Se busca vínculos de unión entre la teoría y la práctica, relacionando esta investigación con la factibilidad que se le atribuya a los ambientes de aprendizaje en educación física que a juicio de la RIEB, condicionan la eficacia de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido se puede decir que los programas de estudios de la educación física que propone la RIEB, busca que los alumnos de educación secundaria aprendan a ser creativos y organizar su tiempo libre; siendo participativos, incluyentes y respetuosos, que a juicio del programa de estudios esto solo se logra en ambientes de aprendizaje.

La creencia es que el alumno encuentre sentido y significado a sus aprendizajes en situaciones y ambientes de aprendizaje que promuevan conocimiento, habilidades y actitudes que favorecen el desarrollo de competencias para la vida.

Las orientaciones didácticas consideran que la intervención docente debe estar centrada en promover ambientes para que se logren los aprendizajes esperados del programa de educación física, así considerando el diseño de escenarios de aprendizaje fundamentales para su construcción.

El desarrollo de una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje en la asignatura de educación física supone el vínculo y fundamento en donde el alumno construye su aprendizaje en un ambiente participativo, incluyente y respetuoso, mediado por el docente desarrollando principalmente estrategias didácticas que utilicen los recursos materiales y espaciales de las escuelas, destinadas para el desarrollo de la sesión de educación física principalmente por el juego motor.

Se deduce que si, a través de esta investigación, se es capaz de conseguirlo, se habrá dado un paso adelante para facilitar la construcción de ambientes para favorecer los aprendizajes, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes por medio del juego motor en la asignatura de educación física con docentes que laboran en educación secundaria en el Valle de México.

## Metodología

La metodología de la investigación se determina al comprender la idea de la factibilidad de la creación de ambientes que favorecen los aprendizajes, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes por medio del juego motor en la asignatura de educación física con docentes que laboran en educación secundaria.

Así de esta manera se observa que el enfoque investigativo debe abordar los objetivos propuestos y por otra da una estructura coherente y lógica, en la recuperación de información necesaria para alcanzar los objetivos.

En el contexto ideal de esta investigación y considerando el recurso temporal, humano y económico al alcance, la disponibilidad de los docentes para participar en el estudio, lleva a elegir el enfoque que menos limitaciones imponga.

De hecho, la viabilidad no ha sido el único criterio por el cual se ha optado por un enfoque cualitativo de la investigación, sino también las posibilidades que en su desarrollo ofrece; como una tarea artesanal de ensamblaje, la familiarización y la involucración del investigador que tiene con el objeto de estudio.

Hernández (2006) explica desde el enfoque cualitativo de la investigación el investigador debe plantear el problema a investigar, pero no sigue un proceso claramente definido; este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados al no efectuar una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico; entonces la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes como sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos, al tiempo que define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones expresadas.



La investigación acción a desarrollar es una situación educativa que tratará de ressignificar el valor educativo de los ambientes y su factibilidad de la creación de los mismos que favorecen los aprendizajes, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes por medio del juego motor, la organización del espacio y materiales para la asignatura de educación física.

A continuación se presentan las actividades implicadas en el proceso de la investigación acción divididas en diferentes etapas:

Etapas I. Revisión bibliográfica y análisis de la información respecto al objeto de estudio.

Etapas II. Diseño, revisión y aplicación de cuestionario exploratorio

Etapas III. Desarrollo de la investigación acción

Idea general

Reconocimiento y revisión

Etapas IV. Diseño y seguimiento del plan de acción.

Etapas V. Implementación al plan de acción

Etapas VI. Elaboración de informes.

Etapas VII. Conclusiones finales de la investigación.

Rodríguez (1999) las etapas que se planteen en una investigación cualitativa son una guía didáctica, en el que los investigadores se aproximan a la realidad educativa desde una metodología cualitativa.

Aunque se plantean por separado para facilitar una delimitación de las mismas, en el entorno de la investigación se prevé que estas pueden ser flexibles, esto se refiere a que durante todo el desarrollo de la investigación se revisara bibliografía aun cuando estemos en desarrollo de una fase diferente.

Técnicas de investigación

Se considera la participación de docentes con titulación en educación física, que laboran en educación secundaria; comprensiblemente no se puede llegar a todo el personal que refiera hacer énfasis en sus sesiones en ambientes de aprendizaje.

La redacción de la investigación acción nos remite a identificar que de un total de seis sectores de educación secundaria en el Valle de México; el sector tres cuenta con un total de cinco zonas escolares, refiriéndonos a la zona treinta y uno, en donde se indagara con cinco profesores de la misma.

Para elegir estos cinco profesores se opta por una previa aplicación de cuestionario exploratorio (preguntas opción múltiple y semiabiertas) del total de docentes de educación física de educación secundaria que integren la zona escolar.

De este modo, se plantea que la investigación acción se realice en un estudio conformado por cinco integrantes, considerando de los participantes lo siguiente:

Que los docentes estén titulados en educación física.

Que impartan la sesión de educación física en primer grado de educación secundaria.

Que manifiesten poner énfasis en sus sesiones en la construcción de ambientes de aprendizaje.

Que estén presenciando dificultades en el desarrollo de sus sesiones.

Que reciban asesoría técnico pedagógica por parte del DEFVM.

Que cuenten con variados y suficientes materiales didácticos para el desarrollo de la sesión de educación física.

Que sean identificados por los supervisores, asesores y docentes como referentes de un buen desempeño laboral y pedagógico.

Que estén dispuestos a colaborar con la investigación.

Para la recuperación de la información las técnicas de investigación son de gran valor en un enfoque cualitativo, como herramientas que se utilizaran para obtener datos sobre el objeto de estudio y que permitan dar respuestas a la pregunta de investigación y lograr el objetivo planteado.

En este sentido, una vez que se confirme la disponibilidad a participar en la investigación y se realicen acuerdos entre los cinco docentes e investigador se plantea que las técnicas que facilitan la búsqueda de datos e información son las siguientes:

Entrevista.

Observación no participante.

Análisis documental.

Fotografía y video.

Seguimiento de acciones y reacciones.

Con el fin de orientar la realización las diferentes fases de la investigación, se presenta la siguiente programación:

*Tabla 1. Programación de la investigación*

<b>Etapas</b>	<b>Periodo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>
Etapa I. Revisión bibliográfica y análisis de la información respecto al objeto de estudio.	Junio de 2016 a Agosto de 2016	Revisión bibliográfica	Tres meses
Etapa II. Diseño, revisión y aplicación de cuestionario exploratorio.	Julio de 2016 a Agosto de 2016	Cuestionario exploratorio	Tres meses
Etapa III. Desarrollo de la investigación acción Idea general Reconocimiento y revisión.	Agosto de 2016 a Septiembre de 2016	Descripción y explicación de hechos de la situación.	Dos meses
Etapa IV. Diseño y seguimiento del plan de acción.	Agosto de 2016 a Septiembre de 2016	Plan de acción	Dos meses
Etapa V. Implementación al plan de acción.	Septiembre de 2016 a Abril de 2017	Asesorías	Ocho meses
Etapa VI. Elaboración de informes.	Septiembre de 2016 a Abril de 2017	Informes	Ocho meses
Etapa VII. Conclusiones finales de la investigación.	Abril de 2017 a Junio de 2017	Conclusiones	Tres meses.

Fuente: Adaptación de calendario: Kemmis y cols (1981); presentado por Elliot (1993).

La tabla anterior muestra los momentos en los que se hace especial énfasis en cada una de las etapas de la investigación, mencionando nuevamente que aunque estas etapas se muestran por separado en continuidad temporal, en varias ocasiones estas se flexibilizarán o alternaran indistintamente.

## Referencias Bibliográficas

- Blández Ángel Julia (2009). Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. España: INDE.
- Blández Ángel Julia (2010). La investigación – acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. España: INDE
- Blázquez Sánchez Domingo. Sebastiani Enric Ma. (2009). Enseñar por competencia en educación física. España: INDE.
- \_\_a) (1995) La iniciación deportiva y el deporte escolar. España: INDE.
- Brito Soto Luis Felipe (2009). Educación física escolar, recreación y deporte educativo. Fortalecimiento de la práctica docente. México: SEP.
- Chaverra Fernández Beatriz Elena, Gaviria Cortés Didier Fernando (2011). Educación Física. Reflexiones conceptuales hacia la integración curricular. En Medellín: Universidad de Antioquia.
- Contreras Jordán Onofre R (1998). Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista. España: INDE.
- Dávila Sosa Miguel Ángel (2014). La enseñanza de la educación física: propuesta para desarrollar competencias en el aula. México: Trillas.
- \_\_a) (2016). La educación física en la educación del niño. México: Tillas.
- DEFVM (2015). Avances de evaluación. Ciclo escolar 2015-2016. Abril 2016. México: SEIEM
- DEFVM (2015). Evaluación Institucional. Ciclo escolar 2014-2015. México: SEIEM
- Departamento de Educación Universidades e Investigación (\_\_\_\_). Las competencias básicas en el sistema educativo de la C.A.P.V. España: Gobierno Vasco.
- Díaz Barriga Ángel (Coord.) (2016). La reforma integral de la educación básica, perspectivas de docentes y directivos de primarias. México: IISUE.

- Díaz Otáñez Jorge (1988). Introducción a la investigación en educación física. Argentina: Ediciones Jado
- DOF (19/08/2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Diario Oficial de la Federación
- DOF (07/03/2014). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México: Diario Oficial de la Federación.
- Elliott John (2005). El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid: Morata
- Frade Rubio Laura (2009). Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa
- \_\_\_a) (2012). Competencias en el aula: conceptos básicos, planeación y evaluación de acuerdo con los nuevos planes y programas de la SEP 2011. México: Laura Gloria Frade Rubio.
- Fraile Antonio (2004). Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal. España: Biblioteca nueva.
- Gómez Raúl Horacio (2007). La enseñanza de la educación física. En el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Argentina: Stadium.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Gran Hill.
- López Pastor Víctor M. Monjas Aguado Roberto. Fraile Aranda Antonio (2004). Los últimos diez años de la educación física escolar. España: Universidad de Valladolid.
- Loughlin Catherine E., Suina Joseph H. (2002). El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización. Madrid: Morata.
- Lozano González Elí Orlando (\_\_\_\_). El camino a la disidencia: cultura y formación política de estudiantes activistas universitarios (Tesis docotoral inédita). UNAM, México.
- Miguel Román José Antonio (2016). El método de vuelta la constructivismo. Oaxaca, México: Carteles Editores.

- Pimienta Prieto Julio H. (2012). Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes. México: Pearson.
- Ramos de Balazs Argenira Carlota (2010). Educación física, currículum y práctica escolar (Tesis doctoral inédita) Universidad de León, España.
- Ríos Ferreras Carlos (2014). Los ambientes de aprendizaje y espacios de fantasía en la educación física (Tesis de maestría inédita). Universidad de Salamanca, España.
- Rodríguez Gómez Gregorio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Gómez Gregorio. Gil Flores Javier. García Jiménez Eduardo. (1999).
- Rojas Soriano Raúl (2013). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdez
- Saenz-López Buñuel Pedro (1997). La educación física y su didáctica. Manual para el profesor. España: Wanceulen editorial deportiva, S.L.
- Schettini Patricia, Cortazzo Inés (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública, 2011, Plan de Estudios 2011 Educación Básica, SEP, México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública, 2011, Programas De Estudio 2011 Guía para el maestro educación básica Primaria, SEP, México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública, 2011, Programas De Estudio 2011 Guía para el maestro educación básica, Educación Física Secundaria SEP, México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública, 2011/Agosto/19 Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, D.O.F. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2015). Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública. México: SEP

- Tenutto Marta, Brutti Cristina, Algarañá Sonia. Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas. Argentina: Editamos Libros.
- Timoteo David Espinosa Quirós Darío, Cruz Romero Marcelo David, Morales Correa Beatriz, Ortega García Alfredo (2003). Impacto de la educación física en los alumnos de Educación primaria. Estado de México: DEFVM.
- Tobón, Sergio (2006). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá D.C.: ECOE.
- \_\_\_a) (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación por competencias. México: Pearson
- Torres Solís José Antonio (1999). Didáctica de la clase de educación física. México: Trillas
- UNESCO (2015). Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos. Francia: UNESCO
- \_\_\_a) (2015). Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos. Metodología. Francia: UNESCO
- Urrego Duque León Jaime (2007). Educación física escolar: el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición. En Chaverra Fernández Beatriz Elena, Uribe Pareja Iván Darío (Editores). Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción (p. 207- 225). Medellín: Funnámbulos editores.
- Velázquez Callado Carlos (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: SEP.
- \_\_\_a) (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, España.
- Vigotsky, L. M (2009). El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona: Critica.

Zavala Trias Sylvia (2012). Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición.  
Biblioteca de la Universidad Metropolitana.



## EL ROCK INDÍGENA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD

Luz Beleguí Gómez López

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

La música es un elemento de la vida cotidiana, recupera distintas visiones de la vida y rompe líneas temporales, de tal modo, es posible convivir con música que se ajusta a la cotidianidad (amar, desamar, vivir, morir, dormir, bailar, etc.), música que rememora los ancestros comunitarios, así como música que indica actualidades sociales.

El uso de la música indígena en ámbitos educativos amplía el constructo social y cultural que se tiene de dichas comunidades, además permite revalorar a los sujetos indígenas como seres humanos sociales, en lugar de pensarlos como elementos eco-museísticos de la cultura en un país intercultural. Reflexionar sobre la interculturalidad dentro del aula, resulta una actividad urgente de acuerdo con la realidad nacional, por ello, es posible partir de un ámbito que nos parece propio y natural, a saber, la música.

Al analizar el mensaje sonoro y literario que ofrece la música que los participantes en el aula consumen, es posible reflexionar sobre las causas individuales y sociales (interculturales) que influyen sobre los gustos musicales de los estudiantes, esto da pie al análisis de otros géneros musicales, en este caso se propone hablar del rock étnico o rock indígena, pues dicho análisis pretende cambiar el paradigma que el imaginario cultural tiene sobre las comunidades indígenas mexicanas.

De acuerdo con datos del INEGI, hasta el 2016, en nuestro país hay un poco más de siete millones de hablantes de lenguas indígenas, y como sabemos las lenguas maternas construyen el orden de la realidad, ya sea la realidad hegemónica o la realidad minoritaria. Por ello, en un afán de respetar al Otro, tal como Hegel lo enuncia, es necesario re-conocerlo, de acuerdo a su propia realidad, en este caso, dentro del aula se reflexionará en torno a la interculturalidad.

La interculturalidad (Aguirre, 1997) es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir

del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. Es decir, el concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, entre otras, dentro de las fronteras de una misma comunidad.

En el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales (Heise, 2001)). Ya que la interculturalidad se materializa en un enfoque que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular.

En este caso, los estudiantes construyen los conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas, auditivas y musicales en las que van creando nuevos significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.

La interculturalidad se caracteriza, precisamente, por reconocer la diferencia gracias al conocimiento de la misma, que llevará a su aceptación y al establecimiento de relaciones que supondrán un intercambio, ya que convivir (que no coexistir, que no implica intercambio ni enriquecimiento) es intercambiar experiencias, aprender a partir de las del otro. En estos conceptos insistiremos a lo largo del análisis propuesto en mostrar la importancia de la música (como proceso artístico y cultural) que debe utilizarse como medio de comunicación entre culturas en el proceso educativo escolar en contextos pluriculturales.

La música como herramienta pedagógica en aras de la interculturalidad

A lo largo de la historia de la especie humana, la música ha estado presente en todas las sociedades como una de sus principales producciones artísticas, y por tanto, una de las manifestaciones de la cultura de los pueblos. Por eso, la música ha acompa-

ñado procesos colectivos tan distintos como los ritos fúnebres y la fiesta; lo profundamente espiritual así como lo más profundamente sensual. Además, la música ha tenido siempre un alto valor político,

La música de una cultura está estrechamente relacionada con otros aspectos de la cultura, como la organización económica, el desarrollo técnico, la actitud de los compositores y su relación con los oyentes, las ideas estéticas más generalizadas de cada comunidad y la visión acerca de la función del arte en la sociedad, así como las variantes biográficas de cada autor (Copland, 1994).

Por otro lado, existen numerosos trabajos que abordan la dimensión cognitiva y afectiva de la música (Hargreaves, 1999). DeNora (2003) arroja un poco de luz al respecto al afirmar que la música tiene la posibilidad de afectar la forma de acción social, partiendo de la construcción social, por lo que cabría apreciarla dentro de su contexto, es decir, en sus relaciones internas.

Tejada (2004: 18) señala que:

Los procesos musicales, al igual que las distintas prácticas musicales empleadas en tiempos y lugares determinados, están también anclados en creencias, tradiciones y valores de dichos tiempos y lugares; por ello siempre son relativos. La música tiene valor porque constituye un medio de implicación social y cultural; es sobre todo una manifestación del contexto humano en la que surge y existe.

En efecto, la competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música desde una dimensión social; la génesis de la conducta musical comienza antes de nacer. Ello revela que la participación musical se desarrolla de forma temprana en la vida de un niño a través de una interacción social compartida y permanece durante toda la vida del individuo. Este hecho pone de manifiesto el valor de la música como herramienta para mejorar la competencia intercultural a través de una adecuada interacción musical (Hargreaves *et al.*, 2002).

Con esto, podemos notar que la música contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, por lo tanto constituye una herramienta valiosa para desarrollar la

educación intercultural (Regelski y Gates, 2009). Y debido a la naturalidad de su consumo es relativamente sencillo reflexionar sobre este fenómeno desde la mismidad y la otredad.

Pocas veces pensamos en lo importante que es la música para las personas, y en la fuerza que contienen los sonidos y las palabras. ¿Qué significa la música? ¿Cómo podemos sentirnos representados en una canción a través de las palabras de otro? Esa misma empatía es la que nos lleva a emocionarnos ante determinados tipos de música. Esa es la empatía que necesitamos para reabrir el canal de comunicación y reconocernos en las emociones del otro.

Sentirse representado por algo propio y compartido, como en este caso por una música que es importante para las familias y para los estudiantes, abre perspectivas de comunicación desde la música que se considera propia (ya sea de “lata” o de la llamada tradicional). Al recuperar el valor afectivo de la música es posible dialogar con las posibilidades afectivas de los otros. Este diálogo a través de canciones del “botiquín afectivo musical de cada uno”, o a través de cualquier actividad de participación real, es un paso adelante en la mutua comprensión entre las personas y las culturas. (Bono, 2006) De esta manera, es posible hablar del rock indígena.

Rock indígena: música y raíces con acordes nuevos

Hablar de rock indígena es hacer una reivindicación en la que se vuelve la mirada a los indígenas vivos, a los jóvenes, a la cultura que permanece y se transforma. Tal como lo dice Julián, Zanate, el vocalista del grupo Lumaltok “Estamos haciendo una revolución —la cual ya nos habíamos tardado en hacer—, porque las lenguas siempre han existido, nosotros siempre hemos existido. Sin embargo, nadie sabía de nosotros, y nuestra forma de decir ‘aquí estamos’, pues es así, haciéndolo como lo hacemos” (Tepeyollotl, 2014)

Si bien las industrias culturales abrieron el mercado para quienes escuchamos su música, el rock indígena es un movimiento propio, íntimo, que rinde frutos al ser compartido con el mundo. No obstante, esta revolución no ha sido fácil, quienes hacen rock en su propia lengua han padecido varios contratiempos.

Por un lado, los intérpretes de este género se enfrentan al entramado cultural de su comunidad, misma que en ocasiones en un afán de conservación, no ve con buenos ojos la manipulación del canto o el uso no tradicional de la lengua. La irreverencia va desde cantar un género 'extraño' hasta presentarse en escenario con la ropa propia de la etnia.

Damián Martínez, vocalista del grupo Sak Tzevul (relámpago en Tzotzil), grupo de Zinacantán, Chiapas relata "(...) nuestras apariciones generaron controversia. De hecho, si no hubiéramos tenido voluntad de ganarnos la vida tocando hubiéramos claudicado. Les sorprendió que el nuevo canto fuera en tzotzil, ¡y más siendo rock!, que muchas veces es satanizado. Una vez nos aventuramos a tocar en una fiesta patronal y nos confrontamos con el programa oficial de las autoridades". (Bárcenas, 2014)

Mardonio Carballo, poeta, periodista y activista indígena náhuatl, enfatiza en las dificultades que los músicos no-tradicionales han sufrido

El camino para los rockeros, hipoperos y reguetoneros indígenas no ha sido fácil, y mucho menos en sus comunidades. (...) cuenta, como el grupo Hamac Casiim de la etnia Seri, debió pedir permiso al Consejo de Ancianos del Pueblo Comca'c de Sonora para formarse. También necesitaron su autorización para interpretar a ritmo de rock las canciones tradicionales de la comunidad. En otros casos, además de conseguir el permiso, los jóvenes debieron vencer la resistencia de comunidades conservadoras y muy apegadas a sus costumbres. (Najar, 2015)

El hecho mismo de cantar sus propias letras es un acto transgresor, pues durante la conquista española, los frailes evangelizadores enseñaron a tocar los instrumentos de cuerda, para alabar al dios cristiano, sin embargo, no contaban con que los indígenas usarían esos instrumentos para cantar sus propias historias, alarmados, los evangelizadores les prohibieron cantar en su lengua y con el tiempo dicha prohibición se transformó en costumbre. (Barbosa, 2015) De esta manera, cantar en lenguas indígenas se había remitido al canto de lo religioso y a las letras meramente tradicionales.

Pero ¿por qué rock?, ¿por qué no otro género? Como podemos recordar, después de los 50's, en México, el rock vivió un fuerte influjo político, las diversas variantes encontraron en sus acordes y sus letras una manera de tomar postura política, aunque esto ha cambiado, el rock sigue siendo considerado una manifestación juvenil o de protesta. Valeriano, vocalista del grupo Yibel Jme`tik Banamil comenta al respecto

Mezclamos el rock con la música tradicional de nuestro pueblo y así dar a conocer que se puede hacer mucho con nuestra música y que no sólo se quede como fue compuesta, es música para los jóvenes, para las nuevas generaciones, para que recuerden sus raíces y lo que queremos decir con nuestra música es exhortar el cuidado de nuestra tierra, cuidar a los animales para respetarnos unos a otros, unirnos y no buscar conflictos. (López, 2010)

Por el momento, el rock indígena o rock étnico emplea motivos tradicionales como el son y el jarabe, pues el rock es un pretexto para expresarse, no se trata de olvidar su raíz indígena sino de serlo y también de ser rockeros

Para mí eso no es el rock, sino la actitud, que puedes asumir como quieras. (...) No soy africano para traer perforaciones, por ejemplo. Yo soy esto, mi ropa de tzotzil, y no otra cosa. No quiero ser una cosa que no soy. Tocamos para nuestra gente y nuestro disco lleva la numeración maya, los títulos de las canciones están en tzotzil, que es un idioma al que para hacer rock le busco las cadencias naturales. En español, algunos grupos fuerzan la pronunciación y en lugar de decir corazón mencionan corázon, grave. Esas son deformidades que a cualquier lengua por incrustarla en un ritmo le puedes hacer. Yo trato de conservar el acento natural del tzotzil, que radica en los tresillos; por eso el son pega tanto, porque está en el tresillo. Muchas palabras tienen la sílaba tónica aguda. Para el rock lo más semejante al tresillo sería el blues, pero aquí lo meto como un son. (Bárcenas, 2014)

Aunque, no todos los grupos usan los motivos tradicionales, como Lumaltok, que crea sus propios ritmos y letras, con su propia cosmovisión, pues en palabras de su vocalista "somos los nuevos mayas y cantamos lo que nosotros pensamos" (Zanate, 2014)

Por otro lado, es grato reconocer que no todo es un camino pedregoso, desde 1996 hasta el año pasado, 2015, es posible encontrar en las redes sociales y la web más de 80 bandas que se concretan en 11 lenguas. Como muestra de ello, tenemos la inclusión de nuevas bandas en el Vive Latino, un festival de rock alternativo y diversos géneros musicales, que se realiza anualmente en la ciudad de México, desde 1998. Este escaparate de importancia internacional abre las puertas a los grupos de rock o de reggae en tzotzil, rap en maya y en mixteco, y otros en mixe, náhuatl y zapoteco. Cada uno en su idioma y combinando los géneros musicales actuales con su música tradicional y reflejando su realidad en sus composiciones. (Loch, 2014)

Es la muestra de que las industrias musicales han puesto el ojo en el nuevo rock mexicano porque es rock de buena calidad, es decir, es música que se puede consumir sólo por placer estético, además, tiene un plus, nos muestra a mexicanos con su cultura, su cosmovisión y su fuerza.

Para concluir

Al vincular el rock indígena con la música que los estudiantes prefieren, es posible encontrar un vehículo que nos lleve a distintos puntos: el respeto al otro, el conocimiento de distintas culturas, la valoración de la cultura propia y la externa, además de ampliar los gustos melómanos y culturales.

Es importante hacer notar que los jóvenes indígenas que hacen rock, son jóvenes que expresan su cultura, desde su cosmovisión, esto enriquece la reflexión sobre la realidad de los estudiantes en el aula, seamos indígenas o no, es importante reflexionar sobre el propio quehacer cultural, educativo y discursivo.

Referencias

Aguirre, Á. (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.

ANSA. (02 de Septiembre de 2014). *Bandas indígenas revitalizan el rock mexicano*. Obtenido de Regeneración: <http://regeneracion.mx/cultura/bandas-indigenas-revitalizan-el-rock-mexicano/>

- Barbosa, A. C. (18 de enero de 2015). *Documental Afctividad y Rock Indígena*. Obtenido de Sak Tzevul: <http://www.saktzevul.com/videos/85-documental-afctividad-y-rock-indigena>
- Bárcenas, A. C. (26 de marzo de 2014). *Con Sak Tzevul llega al Vive el rock en tzotzil*. Obtenido de La Jornada en línea: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/03/26/sak-tzevul-en-el-vive-latino-201cya-es-hora201d-de-escuchar-rock-en-tzotzil-7987.html>
- Bono, G. L. (2006). *Música e interculturalidad*. Navarra: Revista Iberoamericana de Educación.
- Caziim, H. (16 de febrero de 2011). *Hammat Coicoos*. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=Y60VDJu7\\_8Q](https://www.youtube.com/watch?v=Y60VDJu7_8Q)
- Coffe&Saturday. (2013). *Tierra adentro*. Obtenido de CONACULTA: <http://www.tierraadentro.conaculta.gob.mx/mapa-sonoro-2/vayijel/>
- CONACULTA. (2011). *Diversidad, Rock tsotsil*. Obtenido de Instituto Nacional de Antropología e Historia y canal 22: [http://www.diversidad.inah.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5&Itemid=6](http://www.diversidad.inah.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=6)
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la Música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delgado, J. (2013). *Rock en tu idioma, Rock indígena*. Obtenido de Parallax multimedia: <http://mundo.parallax.com.mx/alimento-mental/141-rock-en-tu-idioma-rock-indigena.html>
- Guerra, M. (20 de Julio de 2012). *La Danza de los Vlejitos*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=JYz76VpKnJI>
- Heise, M. (2001)). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Perú: Programa FORTE - PE.
- Juchirap. (13 de marzo de 2015). *Ladxidua Ripapa*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=zeyMeyKYETo>



- Kamii, C. (2009). *El constructivismo en los espacios educativos*. San José de Costa Rica: [http://www.ceducar.info/coleccion\\_formacion/volumen5.pdf](http://www.ceducar.info/coleccion_formacion/volumen5.pdf).
- Loch, M. W. (4 de abril de 2014). *El rock de lengua indígena en el Vive Latino*. Obtenido de Animal político: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-codices-geek/2014/04/04/el-rock-de-lengua-indigena-en-el-vive-latino/>
- Music, I. (26 de agosto de 2016). *Tsitsiki Sapichu*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ljai-s6f-bY>
- Savi, N. Ñ. (12 de Junio de 2012). *Flor de piña*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=cHMejEe7H0>
- Vayijel. (28 de agosto de 2010). *Kux Kux*. Obtenido de Rock tsotsil de San Juan Chamula, Chiapas, México.: [https://www.youtube.com/watch?v=Sc7LQLYR\\_0Q](https://www.youtube.com/watch?v=Sc7LQLYR_0Q)
- Whipple, W. (1987). Aprendizaje colaborativo. *AAHE Bulletin*.

## ¿GÉNERO Y MATEMÁTICAS? UN ANÁLISIS NO TAN PARALELO DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Juan Manuel Guel Rodríguez y Jesús Arnulfo Martínez Maldonado.

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Contexto teórico:

El género es un tema presente en cualquier actividad que implica interacción socio-cultural puesto que su acepción es definida por Lagarde (1997) y Valdivieso (2014) como una construcción o una categoría social y culturalmente edificada. Referirse al 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:

La categoría de género sólo subraya la construcción cultural de la diferencia sexual; esto es, el hecho de que las diferentes conductas, actividades y funciones de las mujeres y los hombres son culturalmente construidas más que biológicamente determinadas. No hay en esta afirmación juicios acerca de las inequidades, desigualdades y exclusiones que las construcciones culturales establecen para las personas de sexo femenino (Valdivieso, 2014, p.25).

Con base a lo anterior, y abordando al género desde una postura sociohistórica y cultural es posible señalar que dentro de esa construcción que define al género basada en la diferencia sexual, son las mujeres quienes han sido ubicadas en una posición de subordinación en relación a los hombres, situación que además ha sido caracterizada por la desigualdad, manifestada por ejemplo en el acceso a oportunidades y por una cultura predominantemente patriarcal y androcentrista, que a su vez determina lo deseable para hombres como para mujeres, sin que exista la posibilidad de *flexibilizarse* a menos de estar dispuesto a asumir señalamientos, enjuiciamientos, discriminación, etc., para quien se atreva a desafiar las estructuras ya edificadas en función a estereotipos de género, los cuales:

Son creencias sobre colectivos humanos que se crean y comparten en y entre los grupos dentro de una cultura determinada. Los estereotipos sólo llegan a ser sociales cuando son compartidos por un gran número de personas dentro de grupos o entidades sociales. Se trata de definiciones simplistas usadas para designar a las personas a partir de convencionalismos que no toman en cuenta sus características, capacidades y sentimientos de manera analítica (INMUJERES, 2007, p. 62).

Teniendo como antecedentes los estereotipos que provocan la desigualdad de género, surge una inquietud que motivó la realización de esta investigación, la cual aterriza en el ámbito escolar, específicamente en la asignatura de matemáticas, en la que según algunos documentos que a continuación se exponen, se ha encontrado que las matemáticas son un terreno dominado por hombres quienes han demostrado tener un mejor desempeño que las mujeres, las que a su vez destacan más en áreas relacionadas a la lengua.

Con base en la aseveración anterior, México según el informe PISA (2012) muestra el siguiente hallazgo:

Al hacer comparaciones de género, los hombres obtienen, en promedio, puntajes más altos en matemáticas que las mujeres (30 puntos de diferencia), mientras que las mujeres obtienen, en promedio, puntajes más altos en lectura que los hombres (24 puntos de diferencia). Estas brechas de género no se han alterado desde 2003 (OCDE, 2012).

Tomando como referencia nuevamente a PISA pero ahora en 2015, se recupera que: “Los niños superan a las niñas en matemáticas en la mayoría de los países, mientras que las niñas superan a los niños en la lectura en prácticamente todos los países y economías” (PISA, 2015, traducción propia).

En este sentido las matemáticas representan una disciplina que implica poner en juego un nivel de razonamiento inductivo-deductivo a través de los cuales se adquieren conocimientos y habilidades para la resolución de problemas, así como también consideran un cierto nivel de abstracción para comprender los objetos

matemáticos, por lo tanto es considerada por la mayoría de los estudiantes como una asignatura compleja.

Bajo este escenario en México el desempeño en dicha área del conocimiento no ha sido muy favorable, pues por un lado existe un mayor índice de reprobación en esta asignatura conforme se avanza en los niveles de escolaridad, así como también se refleja en los bajos resultados en pruebas estandarizadas como PISA 2015 (INEE, 2016) en la cual se ubica a México en el lugar 55 de 69 países participantes, específicamente en matemáticas, y en pruebas nacionales como EXCALE y PLANEA, en donde se observa un bajo nivel de alfabetización matemática en los estudiantes.

Es importante mencionar que así como el género se encuentra presente en cualquier actividad, lo mismo ocurre con las matemáticas al ser una herramienta fundamental en prácticamente todas las áreas del quehacer humano, desde las actividades cotidianas hasta la investigación científica (Alarcón, Bonilla, Nava, & Rojano, 1994). Por lo que resulta relevante entrelazar ambas categorías para analizarlas como un binomio conjugado a fin de identificar áreas de oportunidad existentes, debido a que en las escuelas se pugna por una igualdad educativa, sin embargo en la realidad es observable que no hay el mismo desenvolvimiento o gusto en hombres y en mujeres, por lo tanto, una razón para explicarlo pudiera ser desde lo sociocultural.

Finalmente por lo hasta aquí expuesto y sin ánimo de hacer conclusiones apresuradas, sería posible decir que, el éxito de los hombres en asignaturas como las matemáticas está dado por su condición de género, mientras que a las mujeres las posibilita que destaquen en áreas asociadas a lengua; ¿es entonces la influencia sociocultural dada por la condición de género una cuestión que determina el éxito de los estudiantes hombres y mujeres en áreas como las matemáticas?.

Propósito:

Analizar desde lo social la relación que guarda la condición de género con las matemáticas desde la mirada de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

Metodología:

La investigación se realizó con base al arquetipo de investigación cuantitativa (Baptista, Fernández, & Hernández, 2010) con alcance descriptivo de tipo no experimental. Para la recolección de datos se consideró una encuesta con 13 ítems dirigida a estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP).

La encuesta estaba dividida en dos momentos, el primero pretendía recuperar la experiencia de los estudiantes al cursar dicha licenciatura, mientras que en la segunda se plantearon una serie de aseveraciones con la finalidad de que pudieran plasmar sus concepciones en torno a la construcción sociocultural que existe en relación a las matemáticas y el género, para ello se consideró el uso de la escala Likert.

El universo fue de 50 estudiantes de la licenciatura ya mencionada, que cursan durante el presente ciclo escolar (2016-2017) primero, tercero y quinto semestres. La encuesta titulada “género y matemáticas” fue habilitada en la plataforma digital *encuestafácil.com*. Cabe señalar que dicha encuesta fue validada mediante dos procedimientos: expertos y pilotaje.

Se tenía contemplada una población de 50 estudiantes de licenciatura, sin embargo, por diversas razones que impidieron obtener respuesta de todos ellos, se tomó la decisión de hacer el estudio mediante una muestra no probabilística con un total de 37 réplicas. Para el análisis se consideró la moda como medida de tendencia central.

Tesis principal que se sostiene:

El gusto por las matemáticas puede verse influido por la construcción sociocultural del género con la que hombres y mujeres crecen, de tal modo que socialmente el ámbito profesional asociado con las matemáticas se considere una actividad masculinizada, en la cual sí incursionan mujeres se asuma el riesgo de perder en cierta medida su femineidad, razón por la cual las mujeres decidan no dedicarse a profesiones o actividades relacionadas a las matemáticas.

Discusión:

Asociar el género con las matemáticas ha permitido descubrir algunos hallazgos que favorecen dimensionar la relación entre las dos categorías expuestas. De los 37 estudiantes que respondieron la encuesta, el 54% pertenecen al género femenino, en correspondencia a un 46% del masculino.

En cuanto al rango de edad prevaleciente en la muestra, ésta oscila entre los 19 y 21 años con un 84%, cabe señalar que todos los encuestados expresaron ser mayores de edad.

Un cuestionamiento de interés fue el saber si los estudiantes habían elegido cursar la licenciatura como su primera opción profesional, a lo cual el 70% afirmó, mientras que el 30% restante manifestó lo contrario. Este cuestionamiento tenía la posibilidad de argumentarse y en ella se identificaron estereotipos propios de la profesión docente al considerar que para dedicarse de maestro(a) se requiere vocación de servicio, lo cual asociado al género nos lleva a reafirmar que la docencia es considerada un profesión feminizada, tal y como lo han expuesto autores como Cortina (2001) o Ramos (2007).

En cuanto al cuestionamiento de las cualidades genéricas para aprender y enseñar matemáticas asociados a ser hombre o mujer, el hallazgo fue que los estudiantes contundentemente con un 96% expresaron que no tienen relación alguna: *“todos somos iguales”, “no importa el sexo/género”*. En relación a las respuestas generadas, es posible aseverar que para los estudiantes no existe diferencia alguna entre las concepciones sexo y género, pues la usan indiscriminadamente como sinónimos. A pesar de que son conceptos diferenciados de acuerdo a la teoría sexo/género inicialmente definida por Gayle Rubin en 1975 (García, 2008).

Por otra parte, dentro de las respuestas en donde los estudiantes manifiestan que la enseñanza sí guarda relación con el género, se recupera el siguiente comentario:

*He visto que ambos sexos son capaces de tener control de grupo y lograr aprendizajes significativos en los alumnos, sin embargo también he notado que es más fácil para los hombres llamar la atención de los estudiantes, es decir que un maestro tiene un impacto o una imagen más recta, más seria ante los alumnos, en cambio una*

*maestra debe mostrar muchas aptitudes y habilidades en su grupo para ser admirada y respetada por los alumnos* (Fuente: comentario de encuesta).

Lo anterior, permite identificar que los estereotipos de género en relación a la construcción de ser hombre se da de manera nata en términos de autoridad, mando, seguridad y poder, mientras que en el caso de las mujeres se puede evidenciar el concepto de empoderamiento, en el cual una mujer está en condición de desventaja socialmente en relación a los hombres, por tanto, ellas deben *luchar para alcanzar* la igualdad, al decir que las maestras deben demostrar muchas aptitudes y habilidades para ser admiradas y respetadas. Es decir para las mujeres la autoridad y el mando sólo le son dados después de evidenciar que los *merecen* en función a un largo período de prueba, lo cual coincide con las aportaciones de Lagarde (2014) en su libro “Los cautiverios de las mujeres”.

Resulta de interés el hecho que en un primer momento los estudiantes afirman que la condición de género no influye para aprender y/o enseñar matemáticas, con lo que se observa una sofisticación en su discurso “*todos somos iguales*”, “*no hay diferencia*”, etc., sin embargo ante cuestionamientos más específicos como a quién le es atribuible la capacidad de la creatividad, se encontró que el 44% opinó que las mujeres son más creativas, mientras que el 13% estuvo total o parcialmente en contra de la aseveración planteada asumiendo que la creatividad se da por una cuestión de género. El resto (43%) manifestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

Por otra parte, hubo congruencia entre lo dicho previamente por los estudiantes en relación a que el género no es determinante para aprender y/o enseñar matemáticas con los cuestionamientos referentes al dominio disciplinar, dedicación por las tareas escolares o la paciencia. En los tres casos los porcentajes a favor de dicha igualdad de circunstancias osciló entre 86 y 89%, siendo una minoría los que estuvieron a favor de la influencia del género en las actividades señaladas (entre el 11 y 14%).

Finalmente ante el planteamiento expresado por la OCDE en su informe de: “Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016”, hace referencia a que la educación en el nivel superior muestra que los hombres prevalecen en carreras asociadas

a las matemáticas, y una de las posibles razones que se expusieron para analizar las percepciones de los estudiantes fue que las matemáticas *le quitan* femineidad a las mujeres, al respecto el 57% manifestó estar en total o parcial desacuerdo, mientras que 22% manifestó estar en total o parcial acuerdo. El resto (24%) dijo no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Contribución al campo de conocimiento:

A pesar de que las percepciones sociales a cerca de la construcción del género y de lo atribuible a hombres y mujeres se han ido modificando y acercándose (al menos en el discurso) a que todos somos sustantivamente iguales, es difícil desimpregnarse de los estereotipos de género presentes en el actuar cotidiano tal y como ocurrió en los hallazgos presentados.

Es indispensable que los docentes en los centros escolares generen espacios con sus estudiantes para reflexionar temas como el género, en donde se deslinde un *deber ser* en función a los estereotipos, y que más que una cuestión biológica, se asuma que cada estudiante (sin carga de género) desarrolle sus capacidades y potencialidades, en donde sea importante entender que la creatividad, el dominio disciplinar o la autoridad no están supeditadas a si se es hombre o mujer.

Desimpregnar áreas del conocimiento como matemáticas de las diferencias dadas por los estereotipos es un tema pendiente en la agenda de organismos internacionales como la OCDE y de las políticas públicas, sin embargo es importante señalar que la transformación social es una tarea que nos involucra a todos, por tanto partir de la idea de que el género no debe condicionar la trayectoria de los y las estudiantes, es posible que ésta *pequeña gran* contribución ayude a que en próximos informes (sin que sea el fin en sí mismo) evidencien un cambio a favor de la igualdad de género en áreas académicas como las matemáticas.

Conclusiones:

La cultura de la investigación en la docencia permite tomar decisiones con base en los hallazgos, situación que se suscitó al intentar cruzar dos categorías que a manera de paradoja parecieran ser más paralelas que perpendiculares, sin embargo, ambas



parten de un supuesto común que es, que tanto las matemáticas como el género se encuentran presentes en todas las actividades humanas.

Los hallazgos presentados permitieron corroborar que si bien en estudiantes normalistas y futuros profesores de niños, niñas y adolescentes de Educación Básica, tienen nociones de que la condición de género no determina el éxito o fracaso en actividades académicas como las matemáticas, aún es necesario trabajar en ellas a fin de que sean promotores sustantivos para lograr la igualdad deseada entre hombres y mujeres más allá de un discurso o implementación de políticas públicas como mandatos legislativos.

La presente investigación es trascendente porque permite (o da pauta a) identificar cuáles son las barreras que existen para lograr el cometido de no estereotipar a las matemáticas y con base en ellos, los docentes en general pero muy particularmente los normalistas puedan tomar medidas que favorezcan una mirada inclusiva en los estudiantes y a su vez se asuman como promotores activos de que la condición de género no influya o dé por hecho una serie de cualidades, capacidades y actitudes en función a ser hombres y mujeres, sino que criterios como el desarrollo de competencias, disciplina y constancia sean valorados como indicadores de desempeño aunados a ambientes de aprendizaje motivantes y alentadores para todas y todos.

#### Referencias:

- Alarcón Bortolussi, J., Bonilla Rius, E., Nava Álvarez, R., & Rojano Cevallos, T. (1994). *Libro para el Maestro. Educación Secundaria. Matemáticas*. México: SEP.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Cortina, R. (21 de Febrero de 2001). Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio. *La maestra en México: asimétrías de poder en la educación pública*. San Luis Potosí, México: Colegio de San Luis.
- García, T. A. (01 de Septiembre de 2008). *El sistema sexo-género en los movimientos feministas*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2016, de Amnis: <https://amnis.revues.org/537?lang=es#tocfrom1n1>

- INEE. (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- INMUJERES. (2007). *Glosario de Género*. México: INMUJERES.
- 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.
- OCDE. (2012). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2016, de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE. (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PISA. (2015). *PISA 2015*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2016, de <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/MEX>
- Ramos, N. (2007). Condiciones laborales, profesionales y de género de las maestras nuevoleonenses. En *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonenses* (págs. 131-171). México: CONARTE.
- Valdivieso, M. (2014). Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. En A. Carioso, *Feminismos para un cambio civilizatorio* (págs. 23-38). Caracas, Venezuela: Fundacio Celarg CLACSO.

## **DIMENSIONES Y ATRIBUTOS SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA CLASE QUE DESTACAN A LOS BUENOS PROFESORES, DE ACUERDO A LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL CAMPUS SALTILLO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL NORESTE EN EL TRIMESTRE OCTUBRE-DICIEMBRE 2016.**

Dulce María del Carmen Villegas  
Aréchiga, María Teresa. Martínez  
Núñez y Edgar Espinosa Cuello  
  
Universidad Autónoma del Noreste,  
Campus Saltillo.

### Introducción

Las buenas prácticas docentes de acuerdo a Rodríguez (2012) citado por Durán (2016) tienen el siguiente alcance:

Permiten la generación de un aprendizaje significativo aplicable a la vida diaria.

Involucran a los alumnos en las actividades de aprendizaje con una mayor cantidad de operaciones mentales, trabajo colaborativo y estrategias de autoaprendizaje autónomas.

Promueven el pensamiento divergente.

Intervienen diferentes campos de conocimiento (interdisciplinariedad y transversalidad).

Establecen interconexiones entre los actores del proceso educativo y también entre grupos de trabajo e instituciones educativas.

Finalmente, las buenas prácticas favorecen el uso de las TIC y exigen una evaluación continua. (p.213)

### Planteamiento del problema

Considerando los enormes beneficios que arroja una buena práctica docente, se llegó a la conclusión de que actualmente se desconocen las dimensiones y atributos de la

estructura de la clase, que destacan a los buenos profesores, de acuerdo a la percepción de los alumnos de la Maestría en Docencia.

### Objetivo

Caracterizar las dimensiones y atributos de la estructura de la clase, que destacan a los buenos profesores, de acuerdo a la percepción de los alumnos de la Maestría en Docencia en el campus Saltillo en la Universidad Autónoma del Noreste en el trimestre octubre-diciembre 2016.

### Fundamentación

Ante los constantes y marcados cambios en el mundo actual, se presenta la exigencia de contar con una educación de mayor calidad que responda a las exigencias del mundo en que estamos inmersos.

Hativa (2000), citado por Guzmán (2011), señala que en educación superior un rasgo crucial que distingue una enseñanza de calidad es la *claridad*, que consiste en que el profesor sea organizado, presente el contenido de manera lógica, utilice ejemplos, explique el tema de manera simple, enseñe paso a paso, responda adecuadamente las preguntas de los estudiantes, retroalimente sus acciones, enfatice los puntos importantes, resuma lo enseñado en la clase y pregunte a los estudiantes para verificar que hayan comprendido, además de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje y estimular la participación de los alumnos (p.136).

Aunado a lo anterior, Riera y Civís (2008), consideran que hoy en día el papel de los formadores no es tanto "enseñar" conocimientos de una vigencia limitada y que además estarán siempre accesibles, hoy es necesario ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva de la información.

Ayala, y Cabrera (s/f), señalan que el desempeño docente es una de las variables determinantes en los aprendizajes de los alumnos, por lo que contar con docentes

eficientes y efectivos aumenta su posibilidad de logro. Asimismo consideran que la docencia requiere las siguientes competencias, organizadas en cuatro dimensiones:

Conocimiento de la materia que van a impartir y de la cultura actual.

Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales.

Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual.

Características personales: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía.

Guzmán (2011) señala que de acuerdo a Morton (2009), los rasgos más importantes de un buen docente son:

Comparte su pasión y entusiasmo por su materia explicitando a los alumnos la importancia de la misma.

Vincula su labor de investigación con los temas enseñados.

Liga lo revisado en clase con tópicos o temas de actualidad.

Usa ejemplos claros y relevantes para ilustrar el tema expuesto.

Indaga sobre las experiencias del estudiante y las utiliza en su enseñanza.

Plantea preguntas clave para señalar los puntos controversiales de un campo, o los problemas no resueltos o de las perspectivas existentes (p.136).

A través de los planteamiento de Ejea (2007) sobre el aprendizaje significativo, se puede observar la importancia de que el docente tenga conocimientos pedagógicos, metodológicos y prácticos sobre la enseñanza, para desarrollar la planeación didáctica de la clase y generar un aprendizaje significativo, que requiere que la nueva información puede relacionarse con la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende y a su vez el nuevo contenido modifica la estructura cognitiva. Si el alumno no puede relacionar e integrar la nueva información a su estructura cognitiva previa y reestructurarla, no hay aprendizaje o sólo hay un aprendizaje mecánico. Por tanto,

el conocimiento es resultado de un cuidadoso proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se debe de dar la articulación de los nuevos contenidos con los conocimientos previos del alumno.

Zarzar (1994), plantea las siguientes cuatro habilidades fundamentales para desarrollar eficazmente la docencia:

Definir claramente los objetivos de aprendizaje.

Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos.

Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.

Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

Los campos de dominio del maestro universitario de acuerdo a la integración que hace Guzmán (2011) de Shulman (1986), Bandura (1977), Ferreres e Imbernón (1999) y McAlpine y Weston (2002) son:

1. Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña.
2. Dominio pedagógico general.
3. Dominio pedagógico específico del contenido.
4. Dominio curricular.
5. Claridad acerca de las finalidades educativas.
6. Ubicarse en el contexto o situación donde enseña.
7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.
8. Adecuado conocimiento de sí mismo.
9. Auto-eficaz.
10. Experiencia.

Biggs (2010) plantea que para lograr una enseñanza de calidad es necesario que el docente planifique los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las tareas de evaluación que sirvan para decidir si se han alcanzado los objetivos propuestos. De la alineación de estos tres elementos depende la enseñanza de calidad. Por ello, desarrollar los objetivos, los métodos de trabajo en el aula y de trabajo independiente del alumno, así como los procedimientos de evaluación, son los elementos imprescindibles de la actividad docente.

En la misma línea, Scriven (1988) citado en UNESCO (2006) destaca que los elementos para la evaluación docente deben ser: conocimiento de la materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad. (p.96)

Por otra parte Zabalza (2003) propone las siguientes competencias básicas para el docente universitario:

Planear el proceso enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo (pp. 70-168).

La planeación didáctica es fundamental en el desarrollo del trabajo docente para lograr los aprendizajes de los alumnos, pues obliga a reflexionar de manera anticipada sobre el contexto y actividades a realizar, lo que implica diseñar un plan de trabajo con los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten al alumno, el desarrollo de estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes en el tiempo disponible para la materia (Alonso, 2009).

Los elementos que requiere conocer el docente, para realizar la planeación didáctica son: el objetivo del programa académico, el perfil de egreso, el mapa curricular para ubicar la materia, el programa de estudio de la asignatura y las características de los

alumnos. Por lo que es un erróneo pensar que para hacer la planeación didáctica de una asignatura es suficiente con conocer los contenidos de la materia.

Los componentes esenciales de una planeación didáctica de acuerdo a Alonso (2009) son:

- a) El objetivo o propósito
- b) La organización de los contenidos
- c) Las actividades o situaciones de aprendizaje
- d) La evaluación de los aprendizajes

Un elemento que es de gran apoyo para identificar los elementos de una buena práctica docente es el Marco para la Buena Enseñanza (2008), que establece cuatro dominios que contribuyen significativamente al éxito de un docente con sus alumnos. Cada uno de los dominios está relacionado con una parte de la enseñanza, de acuerdo con el ciclo total del proceso educativo, iniciando con la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios de aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Los cuatro dominios están integrados de la manera siguiente:

- 1. Preparación de la enseñanza*
- 2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*
- 3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*
- 4. Responsabilidades profesionales*

Método

El carácter de la investigación es cualitativo. Es exploratoria y descriptiva por su naturaleza. El método utilizado fue el análisis de contenido mediante la hermenéutica para interpretar y categorizar las respuestas de los alumnos en las dimensiones y atributos establecidos en la literatura.



El objeto de estudio fueron las 61 respuestas proporcionadas por los 17 alumnos de la Maestría en Docencia del período octubre-diciembre 2016. El instrumento para la recolección de la información fue una encuesta vía electrónica con la siguiente pregunta abierta. *¿Cuáles son los elementos que observó que destacan a los buenos profesores sobre la forma en que estructura la clase?*

Procedimiento para analizar la información.

Se analizaron cada una de las 61 respuestas de los 17 alumnos, se clasificaron según la categoría con sus dimensiones y atributos correspondientes con la literatura. Se determinó de cada uno de ellos la frecuencia de repetición para obtener los porcentajes de incidencia.

### Resultados

Para determinar las categorías, dimensiones y atributos se utilizó como base el Marco para la Buena Enseñanza (2008), con las adecuaciones pertinentes. El Marco para la Buena Enseñanza establece cuatro dominios, cada uno relacionado con una parte de la enseñanza, de acuerdo con el ciclo total del proceso educativo.

Para el análisis de datos se estableció una gran categoría denominada Estructura de la clase con cuatro dimensiones y sus atributos, quedando de la siguiente manera.

Categoría	Dimensiones	Atributos
Estructura de la clase	<i>1. Preparación de la enseñanza</i>	Planea la asignatura Domina la didáctica de la disciplina Domina los contenidos Usa estrategias de evaluación coherentes
	<i>2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</i>	Usa materiales didácticos diversos Establece ambiente organizado de trabajo Maneja diversos autores Manifiesta altas expectativas de alumnos
	<i>3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes</i>	Optimiza el tiempo Usa estrategias dinámicas El contenido es tratado con rigurosidad Propicia aplicación de conocimientos Comunica los objetivos Usa estrategias de enseñanza desafiantes Evalúa el proceso de comprensión de los contenidos
	<i>4. Responsabilidades profesionales</i>	Retroalimenta y orienta a sus alumnos Maneja información actualizada Experiencia en la disciplina

		Responsable Reflexiona sobre su práctica
--	--	---

En base al análisis de datos, podemos observar en la Tabla 1. Estructura de la clase, que los alumnos asignan los porcentajes más altos a la Dimensión 1: Preparación de la enseñanza con un 34% y la Dimensión 2: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes igualmente con un 34%, lo que implica que la percepción de los alumnos coincide con Zabalza (2003) sobre la relevancia de planear el proceso enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, tener manejo de tecnologías, organizar actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, orientar y evaluar.

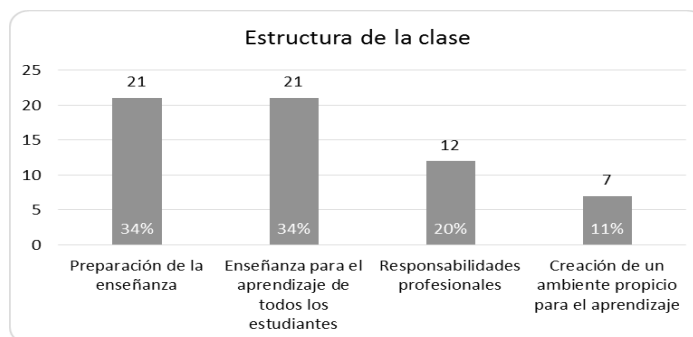


Tabla 1. Estructura de la clase.

En la Dimensión 1: Preparación para la enseñanza, podemos ver en la Tabla 2. que el atributo más destacado con un 52% es la Planeación de la asignatura, coincidiendo con lo que señala Alonso (2009) en cuanto a que la planeación didáctica es una tarea fundamental en el desarrollo del trabajo docente que ayuda a lograr los aprendizajes de los alumnos.

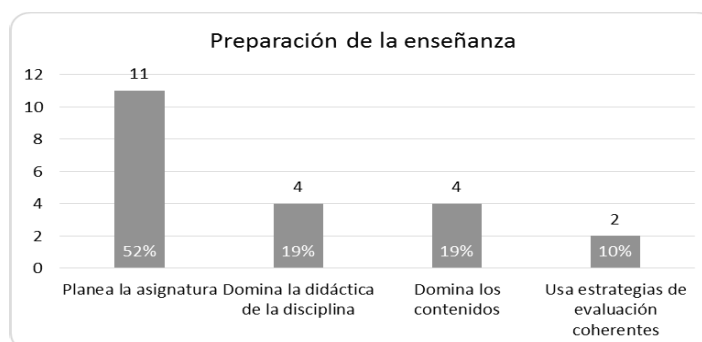


Tabla 2. Dimensión 1: Preparación para la enseñanza.

En la Dimensión 2: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, se puede observar en la Tabla 3 que los alumnos han dado prioridad con un 57% al atributo Uso de materiales diversos, lo que señala la creatividad del docente para utilizar materiales diversos en el proceso de enseñanza. Asimismo valora un ambiente organizado de trabajo, manejo de diversos autores y que el docente manifieste altas expectativas de los alumnos. Lo que coincide con Guzmán (2011) en cuanto a la importancia del Dominio pedagógico específico del contenido para planear las actividades y materiales específicos acordes con la disciplina y tener Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.

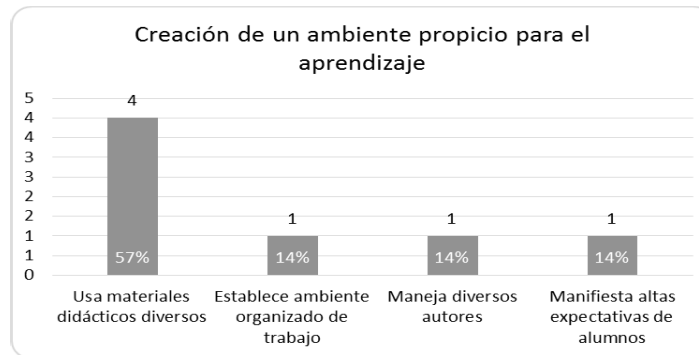


Tabla 3. Dimensión 2: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Sobre la Dimensión 3: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se puede observar en la Tabla 4 que los alumnos reconocen como principal atributo la Optimización del tiempo con un 33%, seguidos del Uso de estrategias dinámicas con un 19%, Contenido tratado con rigurosidad con un 14% y Propicia la aplicación de los conocimientos con un 10%. Todo lo anterior coincide con lo mencionado por Ayala y Cabrera (s/f) acerca de que el desempeño docente eficiente y efectivo aumenta la posibilidad de logro del alumno.

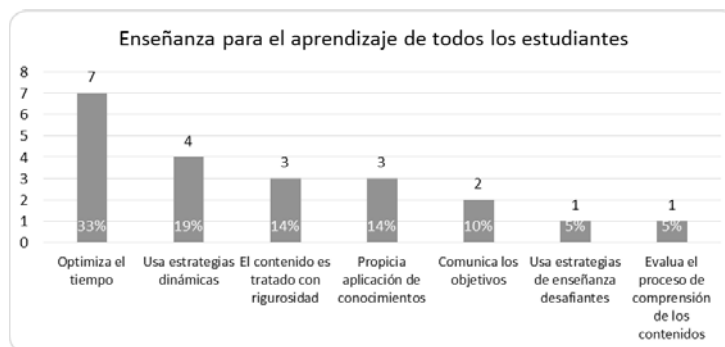


Tabla 4. Dimensión 3: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En la Dimensión 4: Responsabilidades profesionales, se puede observar en la Tabla 5, que los alumnos reconocen tres atributos, con un peso de 25% cada uno: Retroalimenta y orienta a sus alumnos, Maneja información actualizada y Experiencia en la disciplina, lo cual coincide con los dominios señalados por Guzmán (2011) requeridos para la docencia.



Tabla 5. Dimensión 4: Responsabilidades profesionales.

## Conclusiones

Se concluye que de acuerdo a la percepción de los alumnos de la Maestría en Docencia, los elementos que se destacan en la estructura de la clase de un buen maestro son: (1) Preparación de la enseñanza y (2) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual coincide con las competencias señaladas por Zabalza (2003), requeridas en el profesor universitario.

Asimismo los alumnos identifican y reconocen al docente que Planea la asignatura, hace Uso de materiales diversos, Optimiza del tiempo, Retroalimenta y orienta a los alumnos sobre su desempeño, Maneja información actualizada de la disciplina y tiene

Experiencia en la disciplina para compartir y orientar en la solución de situaciones y problemáticas reales de trabajo. (Alonso, 2009; Guzmán, 2011; Ayala, y Cabrera (s/f); Biggs, 2010; Zabalza, 2003; Morton, 2009; Riera, y Civís, 2008; Scriven, 1988).

Y finalmente tal como señala Hativa (2000), citado por Guzmán (2011), un rasgo crucial en la educación superior que distingue una enseñanza de calidad es la *claridad*, que consiste en que el profesor sea organizado, presente el contenido de manera lógica, utilice ejemplos, explique el tema de manera simple, enseñe paso a paso, responda adecuadamente las preguntas de los estudiantes, retroalimente sus acciones, enfatice los puntos importantes, resuma lo enseñado en la clase y pregunte a los estudiantes para verificar que hayan comprendido, además de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje y estimular la participación de los alumnos (p.136).

#### *Referencias bibliográficas.*

Alonso, M. (2009). La planeación didáctica. En Cuadernos de formación de profesores N° 3 Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica editado por la ENP (8). Recuperado en [http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf)

Ayala, E. y Cabrera, R. (s/f). ¿Qué hace a un docente, un buen docente?. Recuperado de [http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_12.pdf](http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_12.pdf)

Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario* (4ta. ed.). España: Narcea.

Ejea, G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. Recuperado en <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>

Guzmán, J. (2011), La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13221258012.pdf>

Hativa, N. (2000). Teaching for Effective Learning in Higher Education. En Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una

buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles Educativos, 33(spe), 129-141. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012)

Marco para la Buena Enseñanza. (2008). CPEIP. Ministerio de Educación, República de Chile. Séptima Edición. Recuperado en <http://docente-mas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Riera J., y Cívís M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. Educación XX1, núm. 11, 2008, pp. 133-154. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601107>

Rodríguez, D. (2012). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(33), 29-48. En Durán, R. Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. Training in good teaching practices for virtual education. RIED v. 19: 1, 2016, pp 209-232. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/13845/13575>

Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334. En UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Chile. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesional universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: NARCEA, S.A.

Zarzar, C. (1994). Habilidades Básicas para la docencia. Recuperado en [http://distan-cia.fca.unam.mx/induccion\\_temporal/lecturas/segunda\\_habilidad.pdf](http://distan-cia.fca.unam.mx/induccion_temporal/lecturas/segunda_habilidad.pdf)

## LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE CIENCIA EN PREGUNTAS DE ALUMNOS DE SECUNDARIA EN CLASE DE FÍSICA

José Manuel Ruvalcaba Cervantes

DCTS-CINVESTAV

### Introducción

Las preguntas que realizan los alumnos en clase de física en secundaria además de concebirse como producto de la actividad cognitiva e interés individual de los estudiantes, deben pensarse como una compleja reconstrucción de la concepción de la ciencia a nivel social.

La ciencia, según el marco interpretativo con que se piense, afecta o beneficia lo social. A la inversa, la sociedad promueve o impide el desarrollo científico. Los alumnos como integrantes de la sociedad son agentes en proceso de integración a la relación ciencia-sociedad. En este sentido, sus preguntas son también una 'radiografía' de esa interacción social con la ciencia que comienzan a vivir. En sus preguntas podremos encontrar curiosidad por el quehacer científico en la física, pero también constantes cuestionamientos a dicha labor.

Las representaciones sociales de la ciencia con las que han interactuado los estudiantes, forman parte de la manera en que interpretan el mundo, su realidad. Las representaciones sociales son la experiencia ajena que permiten guiar nuestras conductas en el mundo y seguir aprendiendo. Estas representaciones de alguna manera dan forma a las preguntas que generamos para seguir aprehendiendo el mundo y obtener información de él.

Mi hipótesis sugiere, entre más compleja y profunda sea una pregunta es síntoma de una representación social también más elaborada, informada, sobre la ciencia. Por igual, una representación simplista de la ciencia está en la base de cuestionamientos escuetos.

Aparentemente tenemos dos fenómenos completamente distintos. Por un lado, los trabajos relacionados con las preguntas que hacen los estudiantes en clases de ciencias centran la atención en el nivel cognitivo y didáctico de la generación de preguntas. Por el otro, los estudios sobre representaciones de la ciencia se interesan por la percepción que se tiene de la ciencia.

Por ejemplo, investigaciones en didáctica de las ciencias (Tapia y Ávila, 2004; James & Tyrette, 2006; Márquez y Roca, 2006; Taboada, 2006; Mazzitelli, Maturano y Ascensión, 2009) muestran que el tipo de preguntas que realizan los alumnos en clases son en su mayoría literales y sencillas, poca elaboradas conceptualmente. Sugieren complejidad en el proceso de preguntar *per se*; saber conectar nueva información con estructuras de conocimientos existentes mediante circunstancias adecuadas. Añádase la relevancia del material didáctico para motivar preguntas concisas y focalizadas (Maturano y Ascensión, 2015).

Por otra parte, el fenómeno de la representación social de la ciencia es polisémico. Se valora positivamente la ciencia como producto porque se aprecian sus beneficios en la vida diaria; a la vez, el desarrollo científico se asocia al riesgo. La ciencia como proceso no interesa a los estudiantes. De algunos trabajos revisados (Domínguez, 2009, 2011, 2013; Márquez, 2010; Vergara *et al*, 2011; Polino, 2012; Guevara, 2014) se deduce que los estudiantes tienen una concepción ingenua y tradicional del trabajo científico en contraste con las concepciones modernas de la naturaleza de la ciencia.

Además, la ENPECYT 2011 reporta que 55% de la población encuestada considera el desarrollo tecnológico la causa de una forma de vida artificial y deshumanizada; 35% cree en personas con poderes psíquicos y 7.62% no tiene idea al respecto; casi 54% considera que los científicos son peligrosos; 47.22% afirma que toda radioactividad es producida por el hombre; y 37.55% cree que los primeros humanos convivieron con dinosaurios y 13.53% desconoce el tema.

Dado que la representación de la realidad no sólo permite comprenderla, sino también orientarse en ella, podemos añadir complejidad en ambos fenómenos. Estudiar las preguntas emitidas por los alumnos en clases de física desde el nivel de lo social; y



estudiar las representaciones de las ciencias desde el cómo orientan actos comunicativos tal como el preguntar.

En este sentido la pregunta general y principal que orienta el trabajo es: *¿qué tipo de relación existe entre la representación social de ciencia y el nivel epistemológico de las preguntas generadas por los estudiantes en clases de Ciencias II (Física)?*

Dar respuesta puede aportar otra visión del fenómeno: si los alumnos hacen cuestionamientos poco profundos sobre la física podríamos intentar una enseñanza explícita de representaciones sociales de las ciencias. Enseñar explícitamente representaciones sociales de las ciencias, abre la puerta al aprendizaje de modelos específicos de interpretación y orientación en la realidad más cercanos al conocimiento académico (Pozo, 1996/2011). Tal enseñanza y aprendizaje explícito ayudaría a desarrollar intereses en física más próximos a la naturaleza epistémica de ésta ciencia, contribuyendo a que los estudiantes generen luego preguntas más concretas y profundas.

#### Enfoque teórico

El objetivo general del trabajo es explicar el posible tipo de relación entre las preguntas sobre física hechas por alumnos de secundaria y sus representaciones sociales de las ciencias.

Serge Moscovici define las representaciones sociales (R.S.) como “modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1961/1979:17), indispensables para constituir marcos de símbolos y significación. Las R.S. se presentan como una construcción discursiva y práctica (Rodríguez, 2007).

El proceso de construcción discursivo de la representación social de la ciencia, y su posible vínculo con el nivel epistemológico de las preguntas hechas en clase de física, exige describir tales niveles epistemológicos. El uso de una categoría *bachelardiana* resulta pertinente, pues Bachelard (1940/2009) describe la evolución de la física como superación cognitiva de obstáculos epistemológicos en determinados ambientes histórico-culturales. Así, tenemos cinco niveles:

I. Animismo: los objetos de conocimiento científico existen a nivel de percepción sensorial; los conceptos “animistas” se comprenden con rapidez.

II. Realismo o empirismo claro: se desarrolla una objetividad instrumental que fomenta una conducta pragmática, donde no existe un pensamiento de composición (construcción de relaciones) del concepto del objeto de conocimiento, pero sí un uso general de un instrumento sobre el objeto.

III. Racionalismo: se establecen relaciones racionales entre conceptos, donde uno se puede deducir de otro; se incluye una matemática especial que dota de independencia experiencial al concepto.

IV. Racionalismo completo: hay una complejidad mayor del concepto hacia dentro, multiplicando sus funciones, lo que deviene en “noción condicional”, es decir, la organización del concepto se vuelve racional relativamente a un cuerpo de nociones.

V. Racionalismo dialéctico: La noción está por completo ‘desrealizada’ (fuera de la realidad); poniendo entre paréntesis la realidad se pueden fijar fases relativas y probabilísticas de realidad.

Asimismo, es necesaria una categorización de R.S. de las ciencias que nos permiten triangular la información con la categoría *bachelardiana* de las preguntas. De acuerdo a los trabajos revisados sobre R.S., se proponen las siguientes categorías:

I. Representación ingenua: Se cree que una evidencia es suficiente para establecer como verdad un conocimiento científico. El conocimiento se considera siempre constituido, estático, vertical y acumulativo. La acumulación se concibe como historia de éxitos, pues se desconoce el papel del error en el trabajo científico. La ciencia se percibe alejada del saber común, con alta complejidad matemática y metodológica. Existe una confusión entre ciencia, tecnología e investigación científica. Se atribuyen de forma aislada beneficios o riesgos de la ciencia

II. Representación informada: se sabe la importancia del error y corrección del mismo como parte del trabajo científico. Se ve el conocimiento como conjunto ordenado, no vertical y acumulado. El conjunto de conocimientos es considerado inacabado y se puede contradecir; por ello, se sabe que la realidad se separa en *realidades contra-*

*intuitivas* (Bachelard, 1940/2009) a modo de metáforas y modelos. El conocimiento se percibe producto del hombre, asociando el desarrollo científico al estatus cultural y social de los grupos sociales.

III. Representación en transición: se distingue la ciencia de la tecnología; existe una visión de conjunto de la ciencia: se reconocen sus beneficios y riesgos. Coexisten características de la representación ingenua e informada.

#### Enfoque metodológico

El trabajo es cualitativo e interpretativo; no se buscan leyes universales inmutables sobre el posible vínculo entre el nivel epistemológico de las preguntas que hacen los alumnos y una representación social de ciencia concreta.

El trabajo se realiza con estudiantes del segundo grado de secundaria. La población de estudio se seleccionó por muestreo no aleatorio por accidente.

El estudiar las preguntas hechas por los alumnos implica el problema del cómo 'recolectarlas'. Se pensaron dos senderos: (1) 'ambiente natural', mediante grabaciones de audio y diarios, registrando las preguntas que los estudiantes realizan *in situ* de forma oral; (2) 'ambiente artificial', solicitando a los alumnos redacten preguntas sobre aquello que les interese.

Para determinar el nivel epistemológico de las preguntas generadas por los adolescentes, el análisis del discurso resulta pertinente al ser un análisis de la cognición social presente en las representaciones sociales (Van Dijk, 2002).

El análisis semántico del discurso desentraña el sentido del habla construido por los individuos en los procesos que *anclan el mundo del discurso* (Moscovici, 1961/1979) a modelos mentales propios. El análisis semántico del discurso también proporciona elementos para visualizar el tipo de representación social de ciencia detrás de cada cuestionamiento. Para validar la interpretación de las posibles R.S. que están detrás de las preguntas de los estudiantes se recurre a las técnicas clásicas de la metodología de las R.S.

Asociación libre. Se presenta a los estudiantes una serie de conceptos y frases que estimulen su R.S. y expliciten los primeros términos que vengan a su mente. Con esta técnica se obtienen construcciones semánticas de las cuales habrá de distinguirse cuáles constituyen el núcleo de la representación social y cuáles son elementos periféricos.

Jerarquización de ítems. Se calcula el rango y dispersión de los elementos obtenidos por asociación libre de toda la muestra. Se recuperan los elementos con mayor frecuencia y se presentan a los alumnos para que los ordenen jerárquicamente (figura uno).

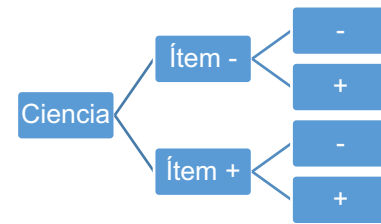


Figura 1

Método de inducción por guion ambiguo. Valida los elementos que mediante jerarquización de ítems se consideran núcleo o periferia de la R.S. Se presenta un texto narrativo de la naturaleza epistemológica de la ciencia sin hacer uso del término ciencia ni referir los ítems expresados en el método anterior. El texto se acompaña con las afirmaciones “Lo anterior es ciencia”, “Lo anterior no es ciencia”, de las cuales el estudiante selecciona una y justifica su elección. De la justificación se extraen ítems que se contrastan con los jerarquizados para validar los que pertenecen al núcleo de las R.S.

#### Resultados esperados

Algunas de las preguntas hechas por los estudiantes en el ‘ambiente natural’ de la clase de física a lo largo de un ciclo escolar, fueron: ¿a quién se le ocurrió la tontería de que el universo inició con una ‘explosión’ si Dios hizo todo?, ¿con solo entrar en una bañera Arquímedes encontró la respuesta al problema de la corona?, ¿Newton no tenía más que hacer que ver manzanas caer?, ¿no se aburría Galileo al medir el tiempo de caída de los cuerpos?, ¿cómo Galileo midió el tiempo de caída de los cuerpos si no tenía reloj?, ¿por qué a Galileo y Newton no les ocurrió otro método para estudiar la naturaleza en lugar de las tediosas y complicadas matemáticas?

Se aprecia que algunas preguntas son categóricas y literales; otras ponen en duda anécdotas del desarrollo histórico de la física y el proceso mismo. Pocas preguntas alcanzan el nivel realista de acuerdo a las categorías arriba expuestas (cuestionan cómo es posible que Galileo diseñó instrumental de trabajo). La mayoría se quedan en aspectos animistas (el fenómeno de ver caer la manzana, el quién es 'responsable' del *big bang*, la posibilidad de que al sumergirse en una bañera pueda obtenerse conocimiento, el aburrimiento de Galileo).

También es posible encontrar elementos de las R.S. que los adolescentes producen y reproducen de lo que constituye su mundo (grupo) social. Por ejemplo, la primera pregunta encierra un mundo en el que el adolescente acepta un Dios creador del universo, pero no el contenido científico del *big bang*. El chico reproduce una serie de conjuntos ideológicos aprehendidos y re-significados en sus *socializaciones primarias* (Berger, 2008) del mundo que se le presenta objetivo. A la vez re-subjetiva el mundo para producir una nueva serie de significados en torno a la relación religión-ciencia cuando, con sorpresa, se entera de que el sacerdote Georges Lemaître formuló la hipótesis de un universo en expansión y la idea de átomo primigenio.

Con base en lo anterior cabe esperar que la mayoría de preguntas de los alumnos sean, en congruencia con otros estudios, literales y poco profundas manifestando niveles epistemológicos animistas y realistas. De igual manera, por las preguntas arriba plasmadas que cuestionan los métodos de trabajo en física, es posible que las representaciones sociales de la ciencia de los estudiantes sean polisémicas en consonancia con los trabajos revisados.

Algunas de las preguntas categóricas y literales hacen pensar que la ciencia se concibe como un saber acabado, un conocimiento absoluto y alejado del saber común con alto contenido matemático. Luego, sus R.S. tal vez en su mayoría sean ingenuas.

#### Conclusiones preliminares

Las preguntas reflejan una compleja interacción entre sistemas de representación internos y externos, que implica la lógica cognitiva individual y componentes sociales. Es decir, hay un objeto de cuestionamiento, mediado por las circunstancias exteriores,

que pone en acción las R.S. apropiadas e interiorizadas por el individuo de acuerdo a su estructura cognitiva, dando lugar a preguntas en torno al objeto de cuestionamiento.

La compleja interacción entre la lógica interna y los componentes sociales que se reflejan en las preguntas ejemplificadas sugiere validar la hipótesis escrita en la introducción del escrito. No lo hago pues se hizo una rápida clasificación de las preguntas hechas por los alumnos en animistas y realistas. Falta un análisis formal que permita afirmar la hipótesis sin temor a equivocarme.

En caso de haber postulado una hipótesis correcta, el entender cómo las representaciones ayudan a orientar actos comunicativos en la vida social del aula, será útil para propiciar un aprendizaje en el que las representaciones sociales sean parte explícito del mismo. Siguiendo a Claude Abric (2004), el núcleo de representación ayuda a los estudiantes a crear significado, transformar, organizar y unificar los elementos de representación social. Los elementos de la periferia de la R.S. regulan, prescriben comportamientos, protegen la significación de los elementos nucleares y modulan comportamientos.

Conocer tales elementos periféricos y nucleares de las R.S. presentes en los adolescentes, permitirá conocer los elementos necesarios a introducir en la enseñanza y aprendizaje de la física y las ciencias en general, que nos ayuden a acercar a los alumnos a formas de pensamiento compatibles con la cultura científica, esperando propiciar mejores cuestionamientos, menos categóricos y simplistas.

#### Referencias

Abric, J.-C. (2004). "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En *Prácticas sociales y representaciones*, pp. 53-74, México: Ediciones Coyoacan.

Bachelard, Gaston (1940/2009), *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*, Buenos Aires: Amorrortu

Berger, Peter L. y Luckmann Thomas, (2008), *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu

- James, Ioney & Tyrette S. Carter (2006), "Questioning and informational texts: scaffolding students' comprehension of content areas", en <http://www.forumon-publicpolicy.com/archivesum07/james.rev.pdf>
- Márquez Bargalló, Conxita y Roca Tort Montserrat (2006), "Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias", en *Revista de educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 45, pp. 61-71
- Maturano Carla, Macías Ascensión (2015) "Estudios sobre la formulación de preguntas a partir de la lectura de textos de ciencias" en [\*Innovación educativa en la enseñanza formal\*](#), [Javier J. Maquilón Sánchez](#), [María Paz García Sanz](#), y [María Luisa Belmonte Almagro](#) (coords), pp. 395-404, ISBN 978-84-694-2842-9,
- Mazzitelli, Claudia, Maturano Carla, y Díaz, Ascensión (2009), "Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de ciencias" en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 8 N° 1, en [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen8/ART3\\_Vol8\\_N1.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen8/ART3_Vol8_N1.pdf)
- Moscovici, Serge (1961/1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul
- Pozo, Juan I. (1996/2011), *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Salazar Tania, García Curiel María de Lourdes (2007), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Taboada, Ana (2006), "La generación de preguntas y la comprensión lectora" en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, no. 4, pp. 18-28, en <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=55&did=1263553301&Srch-Mode=1&sid=2&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1274823438&clientId=31312>

Tapia de Vergel, Carlina y Ávila García, Diana (2004), "Las preguntas de los estudiantes: una manera de construir aprendizaje" en Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte*, no. 5, pp. 74-85.

Van Dijk, T. y. (2002) "El análisis crítico del discurso y el pensamiento social", en *Athenea Digital*, pp.18-24, DOI: 10.5565/rev/athenead/v1n1.22



## CREATIVIDAD, DESARROLLO EMOCIONAL Y ARTES GRÁFICAS EN NIÑOS Y JÓVENES DE LA ZONA MAYA YUCATECA

Reina Carolina Baeza Lizama y Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Universidad autónoma de Yucatán

El presente documento tiene como principal propósito presentar los principales avances con respecto a la investigación - intervención realizada en un albergue (Casa del niño indígena) situada en el poniente- sur del Estado de Yucatán, en ésta radican 93 niños y jóvenes de escasos recursos y en situación de marginalidad, procedentes de comunidades aledañas en las que su inserción a la educación básica resulta difícil o carente, debido a la distancia entre la comunidad y las escuelas, o los niveles educativos con los que se cuenta en las mismas.

Por tales características, la formación que perciben en algunos ámbitos, como en cuanto las artes, resulta deficiente; dado que se tiende a priorizar la enseñanza y aprendizaje de habilidades verbales y lógico-matemáticas, limitando el tiempo destinado a actividades que fortalecen y contribuyen al desarrollo integral como seres humanos; entre ellas las relacionadas con la creatividad, expresión gráfica y artística.

La inclusión de la creatividad y artes en el ámbito educativo funge como un recurso favorecedor del desarrollo humano integral; fortalece y coadyuva en la adquisición de otras habilidades cognitivas, y provee una herramienta para la inclusión social; no solo de los estudiantes hacia otros ámbitos, sino también de grupos que pueden ser considerados como minorías, en riesgo o marginales. La creatividad, así como las artes, debieran ser herramientas indispensables en todo tipo de educación.

Marín (1990), Fuentes y Torbay (2004), Lucas y Anderson (2015) señalan que uno de los principales mecanismos para el desarrollo y la mejora socio – personal es a partir de la creatividad que surge en los ámbitos educativos; uno de estos mecanismos son las artes, su enseñanza y ejercicio, dado que las mismas fungen como un puente de

enlace para promover valores, actitudes y expresión de ideas, sentimientos y pensamientos. La creatividad como tal, debiera ser una herramienta indispensable en todo tipo de educación. Siendo ésta una posibilidad de manifestar el pensamiento de una forma subjetiva, única y divergente; sin importar el producto que de este proceso cognitivo pudiese resultar; se tiene que dicho proceso se encuentra presente y resulta esencial para dar respuesta a múltiples situaciones que a diario se presentan.

Si bien, existen diversas y vastas formas, estrategias y actividades mediante las cuales se puede estimular el potencial creativo y las artes en los seres humanos; no siempre se puede tener acceso a la mayoría, dado que, gran parte de los mismos se ofrecen en el ámbito privado, negándolo como opción para aquellos que no cuentan con los recursos suficientes para tener acceso a ésta.

Para posibilitar alternativas de solución a algunas problemáticas sociales, distintas instancias federales, gubernamentales y no gubernamentales, apoyan y promueven proyectos como la creación de casas de hogar temporal, en las cuales niños y jóvenes tienen acceso a servicios básicos de vivienda, alimentación, higiene; así como también, acceso a actividades extracurriculares que buscan proveer estrategias para una formación integral; posibilitando a su vez, el aprendizaje de actividades que puedan representar una oportunidad productiva, ejemplo de ello son los talleres de urdido de hamacas, purificación de agua, panadería, cultivo de hortalizas, bordado, entre otras. Sin embargo, tanto en éstas como en la educación formal percibida en las escuelas de educación básica, no se recibe educación artística propiamente; el tiempo destinado para este tipo de formación se concibe como un espacio para la realización de manualidades y dibujos y no como un espacio que posibilite la creación y el pensamiento divergente.

Tal como afirma Dabdoub (citado en Duarte, 2003, p. 3) “la instrucción escolarizada se ha dedicado, casi exclusivamente, a la enseñanza de contenidos, dejando de lado una educación dirigida a formar personas creativas que participen de manera activa en su desarrollo pleno y armónico”.

En diversos contextos, las artes se encuentran limitadas a un currículo que las desplazan a un segundo plano, como actividades extracurriculares o actividades de manualidades, en vez de emplearlas como una estrategia didáctica. En algunas otras ocasiones, las clases de arte se limitan a técnicas de dibujo, olvidando de la riqueza interpretativa que éstas a través del estudio de la historia han presentado.

Tal como indica el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010) y la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas, 2013) los estratos sociales más bajos, es decir, aquellos que se encuentran en situación de marginalidad y vulnerabilidad debido a los recursos y servicios con los que cuentan, características geográficas donde se desarrollan, nivel educativo por debajo de la media nacional, etc.; son quienes cuentan con menores posibilidades de tener acceso a la educación y a actividades culturales y extracurriculares.

Siendo por estos motivos, aquellos grupos sociales quienes requieren de políticas y estrategias que no solo faciliten, sino que, garanticen su inclusión en otros sectores para posibilitar su propio desarrollo y un desarrollo colaborativo, en el que todos resulten beneficiados de las múltiples interacciones que de ello se puedan obtener.

La necesidad de crear estrategias que fomenten esta capacidad en niños de comunidades pertenecientes a la zona maya del Estado de Yucatán se debe a las pocas o nulas posibilidades que éstos tienen de acceder a dichas actividades; dado que por las condiciones de marginación en las que se desenvuelven y las características mismas de la educación que perciben; sus oportunidades de acceder a programas culturales y artísticos son muy bajos comparados con las de los niños que habitan en las zonas conurbanas.

Por todo lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los principales resultados con respecto a la creatividad derivados de la implementación de un taller de artes gráficas con un grupo de niños y jóvenes que radican en un albergue y pertenecen a la zona maya de Yucatán?

Objetivo general

Describir los principales resultados de la implementación de un taller de artes gráficas en el potencial creativo, de un grupo de jóvenes y niños de la zona maya del Estado de Yucatán.

#### Definición de términos claves

Creatividad: Proceso psíquico e intelectual propio del ser humano, en el que se encuentran presentes cualidades de originalidad, inventiva, flexibilidad cognitiva, entre otras, que a su vez, posibilita la resolución de problemas, pensamiento divergente y adaptación al medio en el que cada uno se desenvuelve (De la Torre, 1997; Duarte, 2010; Pardo *et al.*, 2011).

Artes gráficas: artes en las que predomina el componente visual que derivan de la escritura o imprenta.

Desarrollo emocional: proceso de generación y maduración de experiencias subjetivas que forman parte del mundo subjetivo (Del Barrio, 2002).

#### 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.

Con respecto al desarrollo emocional se tiene que algunos de los primeros estudios referentes al tema surgen en 1787 registrando habilidades como la protesta en niños

de seis meses; investigaciones posteriores se enfocan en el estudio del discernimiento, etiquetado, así como las causas de las emociones propias y ajenas (Gross y Harris, 1988; Ekman y Friessen, 1998, Levine, 1995; Denham, 1996, 1998; Trabasso et al., 1981; Borke, 1971, en Del Barrio, 2002). Considerando dichas aportaciones, se tiene que los principales trabajos sobre el desarrollo emocional se han realizado con niños, y han sido enfocados a tratar de determinar la naturaleza y etapas que este proceso conlleva.

### Metodología

El paradigma principal que rige la investigación es el cualitativo, dado que se realizó un estudio de caso instrumental, en el que fueron empleadas diversas técnicas de recolección de datos como el grupo de enfoque, entrevistas semiestructuradas, encuestas sociodemográficas, diarios de campo y observaciones *in situ*.

El proceso implementado consideró una medición preliminar (preprueba) de la creatividad a través de la hoja de estímulo de Torrance (1993, versión adaptada en cuanto su administración), una intervención de trece sesiones mediante la implementación de un taller de artes gráficas de nueva creación, y una posterior medición de la creatividad a través de la administración de la hoja de estímulo de Torrance.

Para la valoración de los productos gráficos obtenidos fueron empleados dos instrumentos de nueva creación (Baeza, 2016): Escala de calificación y la Hoja de indicadores de la creatividad; asimismo, se empleó el Q Method Sort para complementar y establecer parámetros de comparación entre dichos productos.

Para determinar los resultados de éstos a través de la escala de calificaciones se requirió de la colaboración de tres expertos en el área (psicólogos, artistas plásticos e investigadores en el ámbito). Y para la implementación del Q Method Sort colaboraron cuatro expertos con perfiles similares a los anteriores. Para su análisis fueron empleadas técnicas estadística descriptiva (análisis de frecuencias y porcentajes) para una determinación de la creatividad general, así como para cada una de sus dimensiones (flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración); de igual manera, se realizó un análisis comparativo de la prueba t para muestras relacionadas.

Para los resultados referentes al desarrollo emocional se emplearon técnicas de categorización, clasificación, y el establecimiento de diagramas de afinidad a través de la información procedente de las entrevistas y el grupo de enfoque efectuados.

Resultados parciales o esperados.

Entre los principales resultados obtenidos se encuentra el derivado del análisis comparativo de la prueba t para muestras relacionadas, en el que se evidencia que la creatividad tuvo un incremento posterior a la intervención efectuada, dado que se obtuvo una media de -1.21429, misma que indica una diferencia entre ambos resultados (preprueba y posprueba), es decir, se tiene un incremento en cuanto los resultados de la creatividad reflejados en los productos realizados como parte de dicha posprueba. Sin embargo, al ser pequeña la diferencia no se considera como significativa, dado que su valor del sig. Bilateral es de 0.436, siendo este valor mayor a 0.05, valor mismo por el cual la diferencia resulta mínima.

Realizando un contraste entre ambas puntuaciones para obtener una puntuación neta en cuanto la modificación de la expresión creativa, se tiene que la puntuación es de 17 puntos, es decir que mediante dicho análisis comparativo se halla una diferencia positiva, misma que denota cierta mejora en cuanto la calidad en la expresión creativa de los sujetos participantes en dicho taller de artes gráficas; sin embargo, esta diferencia se considera deficiente para atribuir los resultados al proceso de intervención, sobre todo, al tener resultados con un impacto negativo.

Con respecto a los resultados derivados del análisis de los productos por parte de los expertos, identifican que los principales cambios no solo refieren a aspectos de la creatividad, sino a la manifestación y expresión de las emociones, a la forma en la cual el arte ha fungido como una herramienta para potenciar este canal comunicativo y expresivo; dado que desde su origen el arte no solo sirve para el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la transmisión de mensajes, ideas y emociones; y esto en dos vías de quien emite el mensaje a través del producto, en este caso, un dibujo, y quien lo receptiona; dado que no siempre coincide lo que se trató de emitir

y lo que se logra percibir a través de un mismo mensaje, o existe cierta variación generada en este sentido.

En palabras de uno de los expertos (psicólogo 2, octubre, 2016) “se requiere subsanar lo esencial para poder trascender; en ello son juega un papel importante las artes ya que el trabajo con seres humanos y las artes posibilita otras formas de expresarse”.

Por ende, un factor importante a desarrollar y trabajar debe ser el plano emocional, dado que ello repercute en gran medida la forma en la cual se realizan y expresan las cosas, se debe subsanar las necesidades más básicas del desarrollo para buscar promover otras dimensiones y habilidades o destrezas. Trabajar lo más básico para trascender y mejorar en otros aspectos.

#### Conclusiones preliminares

Con base en los resultados obtenidos hasta el momento se puede concluir que existen carencias formativas y de desarrollo psicomotriz fino en cuanto la forma en la que son efectuados los trabajos; así mismo, es posible establecer que a través de las actividades realizadas se posibilitó la expresión mediante diversas formas y a través de distintos materiales, creando un espacio de convivencia e intercambio de experiencias, ideas y emociones.

Para posibilitar el desarrollo de habilidades psicocognitivas superiores es necesario el trabajo preliminar y de acompañamiento emocional, dado que cuestiones como el apego, barreras perceptuales y emocionales limitan la expresión, transmisión y el desarrollo de actividades, generando miedos y complejos con respecto a la aceptación entre pares.

Es requerida esta labor sobre todo, en aquellos contextos en los que niños y jóvenes en edad escolar, prematura en cuanto el contexto en el que se desarrollan, se ven en la necesidad de dejar a sus familias de manera temporal, para proseguir en su formación académica y en cuanto su búsqueda de oportunidades y una mejor calidad de vida.

#### 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>
- Barrio, M. del (2002). Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención. España: Pirámide
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI, 2013). Ley de la comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <file:///C:/Users/carol/Desktop/TESIS-MIE-UADY/cdi-ley-de-la-cdi.pdf> [Consulta: ene. 2016]
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4 (2), pp. 1-17. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Fecha de consulta: 07 de febrero de 2016]
- 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
- Fuentes, C., Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2 (1), pp. 1-14. Disponible en desde: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). Censo de Población y Vivienda 2010. <<http://www.censo2010.org.mx/>> [Consulta: ene. 2016]
- Lucas, B. & Anderson, M. (30 noviembre, 2015). Creative learning in schools: What it is and why it matters. Dusseldorp Forum. pp. 1 -12. Recuperado de <http://dusseldorp.org.au/wp-content/uploads/2015/12/Creative-Learning-in-Schools2.pdf>
- Marín, R. (1990) Los principios de la Educación Contemporánea. Madrid: Rialp, 6ª ed.



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>>

Sánchez, L. y Aguilar, G. (2009). Habilidades críticas y creativas de pensamiento. Taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo.4, pp. 87-111. Disponible en red desde: <http://www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/antologia-del-curso-de-hp.pdf>

Torre, S. de la (1997). Evaluación y diagnóstico de la creatividad. México: Trillas.

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD PARA EL LOGRO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

María Esther Camacho Villegas,  
Ana Gabriela Rascón Lugoy y  
Paola Guadalupe Zamorano León  
Benemérita y Centenaria Escuela  
Normal del Estado de Sonora

### Introducción

Uno de los retos que se viven dentro de las aulas de clase es la atención a la diversidad e inclusión educativa, debido a que es un gran desafío para los docentes el brindar una educación de calidad para todos, tanto a estudiantes regulares como aquellos que presenten barreras de aprendizaje y participación. Esto implica que los agentes educativos de las instituciones estén en constante capacitación para que cada vez estén mejor preparados en su práctica profesional. León (2007) menciona:

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto (p.3).

Con lo dicho anteriormente se considera importante que, para una educación de calidad es necesario que haya una buena comunicación entre todos los elementos educativos y la sociedad en la que se encuentran, esto quiere decir que trabajen en colaboración en las tareas asignadas para que de esta manera pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria la educación.

Se entiende por diversidad a todas aquellas diferencias que los alumnos dentro de un aula tienen, como gustos, cultura y diferentes formas de aprender. Y no sólo los estudiantes si no también padres de familia y demás agentes inmersos en el contexto escolar; ya que atender a la diversidad es tomar en cuenta diferentes creencias, formas de pensar, aprender, orientación sexual, situación económica. Cabrera (2011) menciona:

Se puede entender a la diversidad como la variedad de alumnos que existen dentro de nuestras aulas. Nuestros alumnos/as son diferentes en género, cultura, estilos de aprendizajes, modos de pensamientos, en sus limitaciones o posibilidades físicas, discapacidades...la atención a la diversidad consiste en atender a todo nuestro alumnado teniendo en cuenta sus diferencias y sin que ello suponga un impedimento a la hora del proceso enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos/as. (p.2)

Por otra parte, la inclusión juega un papel importante, puesto que se considera como un derecho, que todo ser humano debe estar inmerso en una comunidad social o educativa, en el caso de la educación es parte fundamental de los centros educativos el poner en practica la inclusión para todos los alumnos, para que de esta manera se lleve a cabo un proceso de enseñanza para todos los estudiantes. Dueñas (2010) citando a Mittler (2000) menciona a la inclusión como “derecho humano en el sentido que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, para ser escolarizados en la escuela del contexto en el que viven” (p. 362).

Otro punto importante es la atención, la cual es la habilidad y capacidad para focalizar la mente en determinadas situaciones, al momento de enfrentarse con alumnos con necesidades educativas especiales, es importante que el docente adquiera las competencias necesarias para poder enfrentar distintas situaciones, así lo menciona Arnaiz (s/f) : “La atención a todos los alumnos de acuerdo a sus características personales, sin distinción de ningún tipo (limitaciones físicas o psíquicas, niveles culturales o económicos, procedencia, sexo, religión,)” (p.7).

De acuerdo a las investigaciones de autores de diferentes países, se exploran distintas variantes de formas de trabajo donde se pretende analizar en qué forma se está trabajando la atención a la diversidad para el logro de la inclusión en las instituciones educativas, sin embargo todos los documentos que se describirán a continuación plantean distintas formas de actuar o trabajar, pero tratan de llegar a un fin en común.

San Martín (2012) realizó un estudio el cual se centra en la atención, en el acceso y descripción de las concepciones que se poseen respecto a los dilemas que supone el

diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad del alumnado. Las concepciones que se mantengan respecto al tipo de currículo y de los procesos de evaluación, influirán en las decisiones y acciones pedagógicas. Su principal objetivo es diseñar e implementar una educación que contemple un currículo común para todos los alumnos, que podría generar una omisión de las necesidades individuales.

Por su parte Fernández (2013) realizó una investigación, teniendo como principal objetivo general, indagar sobre las percepciones que tienen los propios profesores acerca de las competencias docentes, que propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado en educación. Se considera importante que los docentes tengan el conocimiento de que competencias son las necesarias para poder llevar a cabo una práctica educativa en la cual se favorezca la diversidad y la inclusión educativa.

Escarbajal et al. (2012) realizaron una investigación, cuyo objetivo es construir una escuela inclusiva, que tenga como filosofía teórica y prioridad práctica, la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos. Las conclusiones de la investigación, señalan que es una necesidad urgente sobrepasar el marco de lo educativo para que las escuelas tengan apoyo sociopolítico necesario y realizar políticas de inclusión.

Por otra parte se da el concepto de inclusión en el cual se busca que los alumnos sean tratados de acuerdo a las necesidades que cada uno requiera y tengan las mismas oportunidades, además de que se generen mejores condiciones de aprendizaje. Para lograr una educación inclusiva se deben fomentar valores en las personas desde edades tempranas para con ello poder desarrollar sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Usualmente el preescolar es el primer encuentro formal que tienen los niños con la educación. Dentro de la escuela, estos van desarrollando distintas habilidades, capacidades y destrezas, por medio de interacciones o experiencias, tanto entre sus compañeros como con los docentes, y otros agentes.

Sin embargo, algunos niños presentan diversas barreras ya sean cognitivas o físicas, lo que dificulta su capacidad de aprendizaje y en ocasiones la interacción con los demás, por lo tanto, este tipo de situaciones requieren de una detección temprana y atención especial. Así como se presentan los alumnos con este tipo de problemas también dentro del aula los educandos presentan características diferentes, lo cual es responsabilidad de la escuela el brindarle educación a cada individuo de la institución. Como menciona Sánchez (2012) “La Educación Inclusiva pretende asegurar el derecho a la educación de todas las alumnas y los alumnos cualesquiera que sean sus características y plasma las aspiraciones por consolidar una educación para todos y todas” (p.151).

Lo que se pretende lograr con este trabajo de investigación es conocer qué procedimientos, estrategias, adecuaciones, actividades, entre otras percepciones, trabajan los agentes del jardín de niños, para que los resultados obtenidos en esta investigación sirvan de apoyo o guía a los docentes y futuros educadores para tener un mayor conocimiento de cómo poder incluir a todos los alumnos independientemente de las dificultades o características que los individuos presenten.

Pregunta de Investigación: ¿Cómo los docentes del Jardín de Niños Josefina Padilla de Jiménez atienden a la diversidad para el logro de la inclusión estudiantil?

Objetivo: Conocer cómo los agentes educativos del Jardín de Niños Josefina Padilla de Jiménez atienden a la diversidad para el logro de la inclusión estudiantil.

#### Metodología

El enfoque metodológico consiste en una investigación cualitativa, para conocer la forma en que actúan los agentes educativos ante la diversidad para el logro de la inclusión, se realizó un grupo focal con ocho personas que laboran en la institución.

La técnica de grupos focalizados consiste en pocas palabras, en reunir en el mismo lugar y al mismo tiempo a un número determinado de personas, para que estas discutan o se realicen preguntas sobre un mismo tema y obtener con ello una perspectiva de la realidad que se vive en un determinado grupo social (párr. 60).

Dicho proceso se llevó a cabo al finalizar la reunión de Consejo Técnico, donde se solicitó la participación de ocho agentes para dialogar y formar el grupo focal. Se realizó una entrevista semi-estructurada de ocho preguntas, la cual consistió en recabar los conocimientos que tienen sobre la atención a la diversidad, así como también conocer las estrategias que utilizan para el logro de la misma; si han recibido alguna capacitación para atender a la diversidad y como les ha servido, cómo detectan y atienden a la diversidad en su grupo, en qué consiste la educación inclusiva, cuál es la función de los centros educativos ante la atención de la diversidad educativa, cuál es la función del docente ante la atención de la diversidad educativa, principales retos que enfrenta el docente para una educación que atienda la diversidad mediante la inclusión, y si creen que la institución promueve activamente la atención a la diversidad.

## Resultados

Se dan a conocer las principales aportaciones del grupo focal, en estas se mencionan de manera específica las respuestas dadas a la entrevista semi-estructurada que se les realizó, de acuerdo a las experiencias que han tenido a lo largo de los años de servicio escolar.

Capacitación para atender a la diversidad y cómo ha servido. El recibir alguna capacitación ofrece oportunidades de ampliar el conocimiento en cuanto al tema de la diversidad. Con esto se busca reducir las desigualdades sociales dentro de las instituciones educativas para atender y al mismo tiempo mejorar el trato y los procesos de enseñanza- aprendizaje, ya sea de alumnos con o sin necesidades educativas especiales. El que el gremio docente este en constante capacitación es de gran importancia, puesto que, esto abre puertas para ampliar el conocimiento y de esta manera saber cómo actuar ante la atención a la diversidad en el contexto escolar, el contar con apoyo especializado en el tema dentro de los centros educativos, es importante ya que esos agentes saben de qué manera actuar y al mismo tiempo ayudar tanto a educadoras como demás personal de las instituciones a saber cómo atender y reaccionar ante situaciones que impliquen el atender a la diversidad escolar. Por ejemplo una opinión fue:

*Si, ya que contamos con USAER en nuestra institución y cada mes nos dan capacitación asistida con la psicóloga, maestras de apoyo y diferentes personas involucradas con las necesidades educativas. Nos ha servido mucho porque nos hace mejorar la práctica, entender más al alumno, brindarle mejor apoyo sobre todo atendemos a la diversidad con más satisfacción (Sujeto 8).*

Qué se entiende por diversidad en el aula. La diversidad son todas aquellas acciones que se deben implementar dentro de un centro educativo para atender a todos los alumnos y demás agentes educativos sean cual sean sus características, esto con el fin de incluirlos en una educación o ambiente laboral de satisfacción para cada uno de ellos. Esto para que los alumnos se desarrollen en un ambiente de aprendizaje favorable, en la cual se pongan en juego habilidades, actitudes y valores, que podrán desarrollar a lo largo de su vida a pesar de que tengan alguna necesidad educativa especial, tal como se menciona: *todos y cada uno de los niños tienen capacidades y necesidades diferentes, las cuales hay que atender (Sujeto 2).*

Detección y atención a la diversidad en su grupo. Para poder detectar la diversidad que existe en el aula es necesario utilizar la técnica de observación ya que con ella se puede percatar barreras de aprendizaje, problemas y algunas otras situaciones que pueden afectar el aprendizaje de los alumnos, además de buscar apoyo con el equipo de USAER, para con ello ayudar a los educandos que lo requieren y así atenderla aplicando actividades con las cuales se puedan lograr los aprendizajes esperados en todos los niños para poder llevar al grupo a un trato de igualdad y equidad, como se propone en la idea:

*Mediante la observación, y la atiendo buscando estrategias con la maestra de apoyo, la psicóloga, adecuando planeaciones, realizando actividades que puedan arrojar información que me sirva como guía para ayudar al alumno, realizar actividades en las que ellos se vean involucrados y puedan aplicar los conocimientos en su medio (sujeto 8).*

Implicaciones de la educación inclusiva. La inclusión es una estrategia para atender a la diversidad y así poder reconocer y trabajar las necesidades educativas, con la

educación inclusiva se garantizaría una educación equitativa y sin exclusión para con ello eliminar las barreras de aprendizaje y discriminaciones que puedan surgir en el aula entre los alumnos, docentes y padres de familia que estén dentro del contexto escolar. Uno de los sujetos mencionó *“mmm... consiste en garantizar el acceso educativo y de aprendizaje en todos los alumnos con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados, etc. A través de acción de eliminar barreras de aprendizaje”*(sujeto 3).

La inclusión se debe tomar en cuenta en todos los ámbitos de la vida y como docentes se debe tener presente en la educación, puesto que con ella se puede incluir a todas aquellas personas que tengan diferentes formas de pensamiento, gustos o formas de aprendizaje.

Función de los centros educativos ante la atención de la diversidad educativa. Al hablar de centros educativos es importante tener claro que son aquellos espacios en los que se reúnen a personas para tener acceso a la educación, los cuales presentan diferentes características, sin embargo su fin es el mismo: brindar educación de calidad y para todos. El Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013) menciona que:

El centro educativo como organismo único e individual, con características y necesidades propias, deberá adecuar su visión, en función de su propia evolución y atendiendo a sus necesidades prioritarias; es decir readecuar su visión conforme las particularidades de la población de estudiantes a que atiende, el contexto socio económico y cultural en que presta sus servicios y sus características organizacionales en general (p.14).

Los sujetos entrevistados consideran que la función de los centros educativos ante la atención a la diversidad es atender, apoyar, aceptar, valorar, integrar y ayudar a los alumnos para reducir la discriminación de los mismos, obteniendo acceso a las escuelas regulares y de este modo proveer una educación de calidad, de igual forma los centros educativos deben adecuar tanto instalaciones como planificaciones para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje atendiendo a las necesidades de los alumnos.



Función del docente ante la atención de la diversidad educativa. La función del docente ante la atención a la diversidad es fungir como guía elaborando planificaciones y adecuaciones para de este modo brindarles oportunidades de aprendizaje integrando a todos los alumnos así como también promover los valores ante los mismos para una convivencia sana. El sujeto 3 comentó que: *“pues nuestra función es planificar, organizar, adecuar, buscar información y estar en constante capacitación para de esta manera saber actuar en determinados casos que se presenten”*.

Principales retos a los que se enfrenta el docente para una educación que atiende a la diversidad mediante la inclusión. Los principales retos a los que se enfrentan los docentes para dar una educación que pueda atender la diversidad primeramente tienen que ver con ellos mismos, ya que en su mayoría no han recibido un apoyo con alguna capacitación para saber cómo tiene que ser el trato que se les debe brindar a los alumnos, otro reto el cual enfrentan tiene que ver con los padres de familia dado que estos muestran muy poco interés en el tema así como el compromiso y la poca responsabilidad y uno de los más importantes es el reducir las barreras con las cuales cuentan los alumnos y el disminuir la discriminación entre alumnos.

Promoción para la atención a la diversidad. La institución en donde se llevó a cabo la investigación promueve la atención a la diversidad, ya que se preocupan por atender a todos los niños y brindar apoyo a cada uno de ellos, otra de la manera en como se promueve la atención es ofreciendo ayuda de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a Educación Regular) a los infantes de diversas maneras, una de ellas es tratando de reducir la discriminación al máximo, aunque aún no se han tenido casos de algún niño con alguna necesidad educativa grave como se manifiesta en la idea *“Si, pues existe buena comunicación con equipo de USAER, especialmente con la maestra de apoyo, quien ofrece su disposición para la atención de los menores”* (sujeto 6).

## Conclusiones

Respecto al tema y lo analizado anteriormente se considera, que es papel fundamental de los docentes el implementar estrategias para poder atender a la diversidad que se presenta en las instituciones educativas, así como también tienen estar en

constante capacitación para saber de qué manera es la más eficaz y efectiva para atender la diversidad en el contexto escolar.

Es en estos aspectos en los cuales los docentes deben trabajar para poder incluir a todos los alumnos en las actividades de aprendizaje, es necesario que los docentes estén capacitados y tengan el conocimiento de cómo y de qué manera adecuar su planificación para lograr lo que se menciona y brindar una educación de calidad.

La inclusión es un concepto muy manejado en la actualidad que tiene múltiples acepciones, pero se considera necesario el que este se comprenda desde la práctica educativa, para lograr los fines de la educación. El docente debe tener apertura, mente abierta y mucha capacidad de análisis, para conocer y comprender a todos sus alumnos; este proceso puede ser no sencillo, pero si se responsabiliza de su papel podrá obtener grandes conocimientos y avances no solo en los niños que más lo necesitan, sino en el alumnado en general y en su propia praxis.

#### Referencias

Arnaiz, P. (s/f). *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. Recuperado de [http://www.jmunozy.org/files/9/Necesidades\\_Educativas\\_Especificas/aula\\_pt/conocer\\_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf](http://www.jmunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/aula_pt/conocer_mas/diversidad-murcia/UNIDAD1.pdf)

Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula "Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana"* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de [www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco\\_p/sources/blanco\\_p.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf)

Cabrera, M. (2011). *Diversidad en el aula*. Granada: España. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_41/Lucia\\_Cabrera\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf)

Dueñas, M (2010). *Educación inclusiva*. Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>

- Escarbajal, A., Mirete, A. Maquilón, J., Izquierdo, t., López, J. Orcajada, N., & Sánchez, M. (2012). *La atención a la diversidad: la educación inclusiva*. Zaragoza, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Fernández Batanero (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Sevilla, España. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- León, A. (2007). *Qué es la educación*. Educere, 11 (39), 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>
- República Dominicana. Ministerio de educación (2003). *Manual operativo de centro educativo público*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/sitios/Planificacion/Manuales%20y%20Formula-rios/MANUAL%20OPERATIVO%20DE%20CENTRO%20EDUCATIVO%20P%C3%9ABLICO%2018-03-2014.pdf>
- Sánchez, N. (2012). *El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática*. Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841011>
- San Martín, C; (2012). *Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular*. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10() 164-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841012>

## ALTO Y BAJO PROMEDIO Y SU RELACIÓN CON AMBIENTE ESCOLAR Y MOTIVACIÓN AL LOGRO EN EMS

Karlos Maas Fonseca, Héctor Adrián Echeverría López y Mario Solís Zazueta

Centro de Estudios Educativos y Sindicales (SNTE 54)

### Introducción

La educación medio superior en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013 – 2018, menciona la expansión de la educación básica, así como el descenso de los estudiantes de manera gradual ha permitido alcanzar mayor índice de cobertura, aun así existe un porcentaje del 43.7 de alumnos que una vez que concluyeron su preparación secundaria no ingresan a educación medio superior, de los que ingresan a bachillerato el 8.7% de los estudiantes eligen una educación profesional técnica en los cuales se encuentran los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). El PND pretende impulsar el desarrollo, utilizar las nuevas tecnologías, promover la educación integral de la persona, brindar una educación de calidad y fortalecer la cultura de la evaluación. (PND, 2013).

La reforma integral de educación medio superior (RIEMS), después de ser evaluado el Sistema Educativo Mexicano por organismos internacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), las declaraciones por mejorar los niveles educativos han sido continuos, ante los resultados tan adversos; y de manera intempestiva a través de la Secretaría de Educación Pública, se elaboran proyectos para mejorar el nivel educativo. Asimismo los resultados de México en la evaluación de Programme for International Student Assessment (PISA, 2016) muestran que el país está por debajo de la media en Lectura, Matemáticas y Ciencias en relación a los países de la OCDE.

Munguía (2013) estudió las causas por las cuáles los estudiantes abandonan sus estudios, así como las razones que motivan la reprobación estudiantil desde el punto

de vista de los docentes en el sistema educativo CONALEP. El motivo principal por el cuál los estudiantes no acreditan, uno o más módulos es el poco interés que muestran en al estudio, aunado a esto los profesores señalan que los alumnos no asisten a clases. Sin embargo, las asesorías tanto semestrales como inter-semestrales han disminuido los índices de abandono y reprobación escolar. Los maestros manifiestan que algunos alumnos en sus espacios libres se incorporan a sus trabajos para satisfacer sus necesidades económicas. La necesidad económica puede ser un factor que afecte el aprovechamiento escolar. Por la otra parte los alumnos no están de acuerdo y argumentan que ellos se esfuerzan pero que no logran comprender los contenidos de las clases.

#### Deserción escolar en el nivel medio superior

Los costos sociales que se generan al momento que los estudiantes abandonan el Sistema Educativo, son cuantiosos como ejemplo, mano de obra menos competente y menos calificada, poca productividad en el trabajo y el efecto de poco crecimiento de la economía nacional se le atribuye a la deserción escolar entre otros costos.

Otros factores que se mencionan igualmente como parte de los costos de la deserción es la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia. (Espíndola y León, 2002).

El CONALEP es el subsistema de educación medio superior en el país con mayores tasas de deserción escolar, con un 19%; tres de cada cuatro estudiantes se concentra en solo 11 de las 47 carreras de este colegio, solo el 36% de los alumnos registran un alto perfil en habilidades socioemocionales como el autocontrol, la resiliencia y el liderazgo (La jornada, 2015).

Vélez (2007) analizó el éxito de los alumnos de nivel medio superior, donde tomó de referencia varias variables; como el carácter psicológico, social, cultural, político y pedagógico. Al hacer este estudio se encontró las habilidades, condiciones adversas,

aspiraciones, concepciones y características que los jóvenes se atribuyen para lograr ser estudiantes sobresalientes.

Valdés, Vera y Martínez (2012) realizó un estudio comparativo utilizando una metodología de corte cuantitativo con el propósito de determinar las variables cognitivas y socioemocionales que diferencian a un grupo de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes de un grupo con aptitudes promedio en bachillerato, encontrando que las variables intelectuales con las que logran discriminar a ambos grupos de estudiantes. Esto implica que los modelos de detección de alumnos sobresalientes deben considerar, sobre todo, la medición de aspectos intelectuales.

El objetivo de esta investigación fue el estudiar la relación entre los promedios de los alumnos de secundaria y los actuales de preparatoria con las siguientes variables discretas: preparación técnica, trabajo, material para tareas académicos en casa y escuela. Un segundo objetivo pretende comparar las medias de los grupos de altos y bajos promedios para secundaria y preparatoria con las variables continuas; institución, docencia, esfuerzo, evitación al fracaso y orientación al éxito.

## Método

### Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio evaluativo transversal de tipo correlacional y comparativo en una Institución de educación media. El diseño que se utilizó fue retrospectivo que consistió en recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos para responder a las preguntas de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

### Participantes

La encuesta se realizó en el bachillerato CONALEP # 2 de la ciudad de Hermosillo, Sonora para 698 alumnos, de los cuales 255 son del género femenino y 443 de género masculino; se encuestó a los tres grados que comprenden dicho nivel educativo, siendo 299 de primer grado, 204 del segundo y 195 de tercero. Las alumnas y alumnos que participaron reúnen las siguientes características:

87 alumnos ingresaron con promedio de secundaria de 6 a 7 de calificación; 313 alumnos obtuvieron una media 7.01 a 7.9; de 7.91 a 8.5 encontramos 182 estudiantes y en el último rango de 8.51 al 10 de calificación ingresaron 116 estudiantes.

En la carrera de su elección dentro del bachillerato el 52.3 por ciento confirman que estudian en su primera opción, en contraste con un porcentaje del 47.7 no estudian en la carrera de su primera elección.

La preparación o grado máximo de estudios de los padres tenemos que 142 terminaron primaria y 91 madres; otros 291 alcanzaron a terminar su educación secundaria, mientras que 334 madres la concluyeron; el bachillerato lo concluyeron 188 papás y 203 mamás; y 77 padres y 70 madres de familia terminaron su preparación profesional o un posgrado.

Una gran parte de los estudiante viven con su familia en un 92 por ciento, el porcentaje restante viven con otros individuos que no son parte de su familia directa.

Los costos de sus estudios a 538 los absorbe los padres, tutores o un familiar, a 160 otros individuos o ellos mismos.

Un porcentaje del 27.8 trabaja aparte de que estudiar en dicha institución.

En tiempo que se invierte de manera extra escolar a la semana a su formación media superior el 80.8 por ciento le dedica menos de 10 horas; un 7.4 por ciento le dedica entre 10.1 a 20 horas a de estudio fuera de clase; un porcentaje de seis de los estudiantes de manera extraescolar fortalecen sus estudios entre 20.1 a 30 horas; el 5.7 por ciento le dedica más de 30 horas al estudio fuera de la institución.

#### Medidas

Los datos que se usaron para identificar a los alumnos fueron mediante la matrícula, la especialidad que están cursando, así como la edad, sexo y el estado civil. Además de éstos, se les cuestionó a los alumnos si vivían con sus padres y también acerca de la escolaridad de cada uno de ellos. Por otra parte se les preguntó a los jóvenes si trabajaban en sus tiempos libres; por medio tiempo o completo, y con esto se encargaban de cubrir sus gastos de la escuela, o bien, sus padres o mediante algún crédito.

Otra sección del cuestionario constó en observar las condiciones para el estudio, es decir, si contaba con un espacio en su casa para estudiar y/o realizar trabajos académicos, además de los recursos necesarios para llevar a cabo sus actividades y los que más utilizan en casa y la institución.

Una segunda parte del cuestionario consistió en conocer los antecedentes escolares de los preparatorianos, y para esto, se les cuestionó el año de egreso de la secundaria y con qué promedio, así como el ingreso a la preparatoria y qué lugar obtuvo, además de si fue CONALEP la preparatoria que eligió como primera instancia, igualmente sí, asistió a los cursos de inducción.

Análisis de la percepción ambiente escolar.

Para obtener la validación y confiabilidad del instrumento de ambiente escolar los procedimientos estadísticos usuales y sugeridos para la validación por constructo (Nunnally & Bernstein, 1995). Se recurrió al Alfa de Crombach, con el propósito de obtener el índice de confianza total de la prueba; además se realizó un análisis factorial exploratorio para conocer la estructura del instrumento de factores asociados al rezago.

Se encontraron 3 dimensiones con una KMO fue de .86. La primera denominada percepción de la institución con una varianza explicada de 15 por ciento con 23 reactivos después 12 por ciento para percepción de la docencia con 13 reactivos y tercero 10 por ciento de la varianza explicada para el factor participación del estudiante con un total de 11 reactivos y de 37 % de varianza explicada.

Los pesos factoriales máximos rebasan el .75 mientras que los pesos factoriales mínimos se encuentran alrededor del .40. Los valores de intercorrelación encontrados fueron mayores a .45 y alcanzaron valores de .81.

Escala de motivación de logro.

Para probar la estructura factorial del instrumento de motivación al logro se realizó un análisis factorial y Alfa de Cronbach. En la tabla 1 se ven los resultados de dicho análisis factorial y la intercorrelación Alfa de Cronbach en la que se observa la dimensión motivación al logro y evitación al fracaso.



Los porcentajes de varianza son de 43% en promedio y el Alpha de Cronbach de .82. La segunda dimensión es evitación al éxito con un porcentaje de varianza de .38% y un alpha de .80.

Tabla 1. Análisis Factorial y Alpha de Crombach de la estructura factorial del instrumento de motivación de logro

Dimensión	Reactivos	% de varianza	Peso máximo	Peso mínimo	Alfa
Orientación al logro	13	43.46	.706	.446	.827
Evitación al Fracaso	16	38.39	.711	.544	.805

### Procedimiento

Se aplicó una encuesta para todos los estudiantes que cursaban las áreas de contaduría e informática del CONALEP II, los grupos estaban conformados por hombres y mujeres y que éstos eran menores o iguales a 30 jóvenes, asimismo mediante un consentimiento informado se solicitó la aprobación para participar en dicha actividad. La aplicación de las encuestas se llevó a cabo en el siguiente orden; a) Datos de identificación; b) Escolaridad, condiciones y antecedentes escolares; c) Ambiente escolar y; d) Motivación al logro.

Se aplicó durante el horario de clases de los alumnos y se decidió empezar por los primeros semestres, terminando con los de quinto semestre; la primera parte de la encuesta para la mitad de los grupos fue “a” y “b” y “b”, “a” para la otra mitad. El segundo par de encuestas “c” y “d” también se aplicaron de forma aleatoria y la aplicación entre ambos pares tenía como margen entre 5 días mínimo a 10 días máximo.

### Análisis de resultados

El estudio trató de probar la hipótesis mediante tablas de contingencia y una  $\chi^2$  sobre la relación del promedio de secundaria y preparatoria, y su relación con trabajo, material para tareas académicos en casa y en la escuela y tipo de preparación técnica (contaduría-informática).

Por otro lado, se probó la hipótesis para las dos variables discretas de promedio y su relación con las variables continuas; percepción de la institución, de la docencia y de la participación del alumno, evitación al fracaso y orientación al éxito.

## Resultados

### Análisis de tablas de contingencia

Se llevó a cabo el análisis comparativo con los cruces de los materiales o equipos que utiliza el alumno para los trabajos académicos en casa y el promedio en preparatoria los resultados no fueron significativos. Misma situación se repitió al revisar los datos de los materiales que utilizaban los jóvenes en la escuela para realizar sus actividades al compararlo con su promedio. Asimismo al analizar los cruces de los estudiantes que trabajaron en secundaria con su promedio no resultó significativo.

En el cruce del promedio actual de preparatoria y secundaria, con el tipo de carrera (informática-contaduría), los resultados muestran que de los 313 estudiantes que egresaron de secundaria con un promedio de 7.01 a 7.9, cerca de la totalidad mejoró su promedio en preparatoria ( $\chi^2$  11.437; gl 3; sig .010). Para los promedios actuales resulta más difícil tener un promedio alto en informática que en contaduría.

El cruce del promedio actual con trabajo resulta significativo ( $\chi^2$  12.768; gl 3; sig .005). Indicando que los alumnos con buen promedio (>8.5) tienen menor porcentaje de estar trabajando.

En el cruce de los promedios de secundaria actuales existe un decremento significativo, de los 116 que entraron con un promedio de 8.5 a 10, 40 bajaron su promedio ( $\chi^2$  60.301; gl 9; sig .00), y de los que entraron con un promedio de 6 a 7, 86 mejoraron, mostrando una efectividad casi del 100%.

### Análisis para muestras independientes

Al revisar las variables continuas; percepción de la institución, de la docencia y participación del alumno, evitación al fracaso y orientación al éxito no resultó ninguna significativa, contrastando los grupos de alto y bajo promedio en secundaria.

Contrastando el promedio actual resulta estadísticamente significativa la participación del alumno ( $t$ ; -3.347  $g$ l; 18.566 sig; .003), así como la orientación al éxito ( $t$ =4.379  $g$ l; 19.950 sig; .000). Esto indica que los mejores promedios en la preparatoria ( $>8.5$ ) percibe una participación del alumno en el ambiente escolar y una expectativa de logro mayor a los alumnos de promedio bajo ( $\leq 7$ ).

### Discusiones y conclusiones

Los resultados mostrados señalan que para mantener un promedio arriba de siete en el nivel medio superior, los recursos académicos que estén al alcance del alumno en su casa y escuela no tienen impacto, discrepando con Bosco (2011) que señala que el puntaje en desarrollo cognitivo será mayor mientras mejores sean los medios y materiales que estén a disposición del alumno.

Una de las principales conclusiones dentro del estudio fue que el trabajo en los jóvenes los distrae restándole tiempo para realizar sus actividades escolares. Reafirmando lo anterior Vera, Huesca y Laborín (2010, p.49) “Trabajar durante la preparatoria aumenta considerablemente el riesgo de reprobación y abandono escolar. El promedio de secundaria y del semestre anterior han mostrado ser predictores de la trayectoria escolar del joven preparatoriano”. Por ello Carrillo y Ríos (2013) nos indican que es necesario políticas públicas en educación, así como en las oportunidades de trabajo para evitar la presión en estos alumnos y que sus niveles de promedios sean bajos por la exigencia del trabajo y el estudio.

Asimismo los jóvenes que se incorporan con promedios igual a 6 o 7 durante su estancia en preparatoria tienden a mejorarlo, en gran medida por su desarrollo emocional y cognitivo, tal como nos dice, Silvia, Motte y García (2016, p.6) “los estudiantes con mejores promedios parecen asumir la responsabilidad que tienen para con su formación y parecieran actuar regidos por motivaciones internas apuntaladas al reconocimiento de cualidades y habilidades intrínsecas”

Se analizaron distintas variables continuas a saber: percepción de la institución, del docente, y percepción del alumno en relación con el factor promedio actual, resultando

estadísticamente no significativas. Lo anterior, supone cierta independencia del promedio sobre los factores contextuales en esta institución. Sin embargo, existe ambigüedad en relación a las variables asociadas al promedio como indicador de desempeño escolar, ya que en algunos casos se enfatiza la intervención del ambiente escolar (Mason y Moks, 1993) en otros estudios se minimiza su impacto (Blanco 2006).

## Referencias

- Blanco, A. (2006). En Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Ciss praxis, S. A., Monografías Escuela Española, España. pp. 11-18.
- Bosco, E. (2011). La calidad y la equidad de la educación en México: Resultados y problemas de investigación. En *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México: Arqueología y antropología de las religiones*. Colegio de Mexico, pp. 31-104. Revisado el 22 de diciembre de 2016 de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt14jxqdv.6>
- Carrillo, S. & Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(166), 09-34. Recuperado en 22 de diciembre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001&lng=es&tlng=es).
- De Garay, A. (2013). Weiss, E. (coord.) (2012). Jóvenes y bachillerato, colección Biblioteca de la Educación Superior, Ciudad de México: ANUIES. EL MUNDO JUVENIL DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sin mes, 637-643.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Ibero Americana*, Número 30 de <http://www.rieoei.org/rie30a02.PDF>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ta ed). México, D.F.: McGraw-Hill Latinamericana.

- Jornada (2016). <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/07/sociedad/041n3soc>. Retomado el 22 de diciembre del 2016.
- Mason, E., & Mönks, F. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks & H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 89 - 101). Oxford: Pergamon Press.
- Munguía, R. (2013). Abandono escolar y reprobación desde la perspectiva del docente. Unidad de Estudios e Intercambio Académico (UEIA), Recuperado 22 de diciembre de 2016, de <http://www.conalep.edu.mx/intacadprop/AreaInternacional/Prospecci%C3%B3n%20Educativa/Paginas/Abandono-escolar.aspx>
- Nunnally, C. & Bernstein, J. (1995). *Teoría Psicométrica* (3ª ed). México, D.F.: McGraw-Hill Latinamericana.
- Pisa (2016). Resultados PISA en México 2015. Retomado el 23 de diciembre de 2016. [www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP](http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP). Pdf.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5299465](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465) acceso 23 de diciembre del 2016.
- Silvia, C., Motte, A. & García, M. (2016). Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios. Congresos CLABES, [S.I.]. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/900>>. Fecha de acceso: 22 de diciembre de 2016
- Valdés, Á., Vera, J. & Martínez, E. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 86-97.
- Vélez, T. (2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de Educar*, julio-diciembre, 245-273.
- Vera, J., Reynoso, L. & Laborín, J. (2010). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. *Perfiles educativos*, 33(132). UNAM. México, pp. 48 – 69.



## APOYO FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON AMBIENTE ESCOLAR Y MOTIVACIÓN AL LOGRO EN EMS

Claudia Gracia Armenta, Nirva Lucia Trejo Quintana y Juan Manuel Velarde Celaya

Centro de estudios educativos y sindicales  
(SNTE 54)

### Antecedentes

El primer reto que enfrenta la Educación media superior (EMS) es la equidad en México, en el cual la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Y por lo tanto ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social, de ahí que resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación en desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela. (SEP, 2008). El segundo reto que enfrenta la educación media superior es responder a las exigencias del mundo actual como es el desenvolvimiento satisfactorio en contextos plurales. (SEP, 2008). El tercer reto que en enfrenta será atender a las características propias de la Población Adolescente como son sus características, necesidades educativas, intereses, desarrollo personal, escolar y profesional y por último inserción laboral. (SEP, 2008)

El sentido atribuido al trabajo por los estudiantes es un tema tratado por la sociología, en el campo de investigación sobre el sentido de la acción social. En México se han investigado las trayectorias laborales y escolares de los jóvenes, los estudiantes universitarios que trabajan, los jóvenes en su trayectoria laboral y escolar, los trabajadores jóvenes que estudian y estudiantes de media superior (Tapia, G. y Weeiss, E. 2013).

En estos estudios, la organicidad de la familia y los modelos de relación entre los padres, y entre ellos y los hijos, inciden asimismo en aspectos clave como el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) y de la capacidad crítica y creativa (Klitsberg, 2000).

Como lo menciona Cárdenas: “la influencia de los padres en el estudio de parte de los ellos hay problemas para fomentar la educación en sus propios hijos. También en muchas circunstancias, efectivamente cuando hay desintegración familiar, el niño o joven pierde en muchos sentidos el entusiasmo por la preparación y sus estudios”. (Nuñez, 2010).

La deserción, se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o algunos autores definen la deserción en la educación superior en forma más operativa como la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año) como fenómeno que incide en el rezago educativo de la población, está presente en todos los niveles que componen el Sistema Educativo Mexicano. (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2006)

El estudio que realizó Navarro ( 2001) en el cual encontró que las causas eran de aspecto personal, también plantea una segunda causa; el económico, una tercera causa fue el aspecto escolar; una cuarta causa fue la familia, porque decían que la familia ya no le permitió a la persona seguir estudiando o por ayudar en las tareas del hogar, una quinta causa fue el de matrimonio y unión; una sexta fue que terminó sus estudios, sí concluyó una carrera ( de cualquier nivel) o dejó los estudios en el grado o nivel que tenía como objetivo alcanzar.

El abandono de los estudios se da en mayor medida por la necesidad de iniciarse en la actividad económica y, posiblemente, se incorporen en las labores del campo, debido a que las familias requieren de su ayuda para el sostenimiento del hogar, conforme aumenta el tamaño de localidad, el abandono escolar se considera, en mayor medida, como una decisión personal por falta de interés en el estudio. (Zermeño, 2009)

Abril, Cubillas y Román (2008), en la educación media superior en el estado de Sonora en el ciclo escolar 2003-2004 en los municipios de Hermosillo, Ciudad Obregón



y Nogales. Encontraron que los factores que causan la deserción en estas tres localidades. Primeramente es el aspecto socioeconómico, de un total, 44 por ciento de los entrevistados fueron mujeres y 56 por ciento son varones, con una media de edad para estos últimos de 17.85 años (en un rango de 15 a 22 años), y en las mujeres de 17.55 (en un rango de 15 a 20 años). La mayoría de los encuestados (93%) dijo ser soltero(a); 65% mencionó que vivía con ambos padres; 20% sólo con la madre; 9% vivía con algún familiar; y 5% dijo que vivía en pareja, esto último mencionado principalmente por mujeres, lo que podría indicar que dicho grupo inicia su vida en pareja a más temprana edad. De los y las estudiantes encuestadas, 8% dijo tener hijos, un promedio 1.08 hijos (Tabla II), donde la media en número de hijos para los hombres fue 1 y para las mujeres 1.17 (con un máximo de 2). (Abril, Romaní, Cubillas y Moreno ,2008)

En este grupo, 24% de los padres no tenían pareja; 94% eran mujeres, de las cuales, 54% dijo aportar el sustento en su familia. Aún cuando la mayoría de los participantes reportó vivir en familia nuclear formada por padres y hermanos, es importante resaltar que una quinta parte de la muestra vivía en hogares con jefas de familia.

El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre el factor vivir con la familia y ser financiado por ella y la variable de ambiente escolar y motivación al logro en alumnos de educación media superior.

### Metodología

Se llevó a cabo un estudio evaluativo transversal de tipo correlacional y comparativo en una Institución de educación media. El diseño que se utilizó fue retrospectivo que consistió en recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos para responder a las preguntas de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

### Participantes

Los participantes de este estudio fueron 698 estudiantes de una institución de educación media superior CONALEP II en Sonora; de los cuales 299 cursan primer grado, 204 segundo grado y 195 tercero. En total son 443 hombres y 255 mujeres. El promedio de secundaria para ingresar a esta institución tiene una frecuencia de 87 alumnos

de 6 a 7, de 7.01 a 7.9 son 313, de 7.91 a 8.5 fueron 182 y de 8.51 a 10 son 116. El nivel estudio de la mamá y el papá, 142 papás terminaron o no la primaria y solo 91 madres, 221 padres y 334 madres culminaron la secundaria, 188 padres, 203 madres tienen preparatoria terminada, solo 77 padres y 70 madres tiene un estudio profesional o posgrado. Solo 56 alumnos viven sin familiar y 642 tienen familia. En cuanto al financiamiento del estudio 160 alumnos no reciben apoyo y 538 si lo reciben. Dentro del estudio 365 alumnos tomaron como primer opción su carrera y 333 no lo hicieron, en el cual 297 se encuentran estudiando contabilidad y 401 informática. Las horas de jornada fuera de la escuela para trabajar durante la semana son 564 alumnos de 0 a 10 horas, 52 alumnos de 10.1 a 20 horas, 42 de 20.1 a 30 horas, y 40 de 30.1 al mayor número de horas, fuera del estudio 194 alumnos se dedican a trabajar y 504 no trabajan.

#### Medidas

Los datos que se usaron para identificar a los alumnos fueron mediante la matrícula, la especialidad que están cursando, así como la edad, sexo y el estado civil. Además de éstos, se les cuestionó a los alumnos si vivían con sus padres y también acerca de la escolaridad de cada uno de ellos. Por otra parte se les preguntó a los jóvenes si trabajaban en sus tiempos libres y si por medio tiempo o completo, para conocer si eran ellos quienes se encargaban de cubrir sus gastos de la escuela, o bien, sus padres o mediante algún crédito.

Otra sección del cuestionario constó en ver las condiciones para el estudio, es decir, si contaba con un espacio en su casa para estudiar y/o realizar trabajo académicos, además de los recursos necesarios para llevar a cabo sus actividades en casa y los que más utiliza en la institución.

Una segunda parte del cuestionario consistió en conocer los antecedentes escolares de los preparatorianos, y para esto, se les cuestionó el año de egreso de la secundaria y con qué promedio, así como el ingreso a la preparatoria y qué lugar obtuvo, además de si fue CONALEP la preparatoria que eligió como primera instancia, igualmente sí, asistió a los cursos de inducción.

Análisis de la percepción ambiente escolar. Para obtener la validación y confiabilidad del instrumento se recurrió al Alfa de Cronbach, con la intención de obtener el índice de confianza total de la prueba; También se realizó un análisis factorial exploratorio para estar al tanto de la estructura del instrumento de factores asociados al rezago.

Se encontraron 3 dimensiones con una KMO fue de .86. La primera denominada percepción de la institución con una varianza explicada de 15% con 23 reactivos después 12% para percepción de la docencia con 13 reactivos y tercero 10% de la varianza explicada para el factor participación del estudiante con un total de 11 reactivos y de 37% de varianza explicada.

Los pesos factoriales máximos rebasan el .75 mientras que los pesos factoriales mínimos se encuentran alrededor del .40. Los valores de intercorrelación encontrados fueron mayores a .45 y alcanzaron valores de .81.

Escala de motivación de logro. Para probar la estructura factorial del instrumento de motivación al logro se realizó un análisis factorial y Alfa de Cronbach. En la tabla 1 se observan los resultados de dicho análisis factorial y la intercorrelación Alfa de Cronbach en la que se observa la dimensión motivación al logro y evitación al fracaso.

Los porcentajes de varianza son de 40% en promedio y el Alfa de Cronbach de .82. La segunda dimensión es evitación al éxito con un porcentaje de varianza de .38% y un alfa de .80.

Tabla 1

Análisis Factorial y Alfa de Cronbach de la estructura factorial del instrumento de motivación de logro

<b>Dimensión</b>	<b>Reactivos</b>	<b>% de varianza</b>	<b>Peso máximo</b>	<b>Peso mínimo</b>	<b>Alfa</b>
<b>Orientación al logro</b>	13	43.46	.706	.446	<b>.827</b>
<b>Evitación al Fracaso</b>	16	38.39	.711	.544	<b>.805</b>

Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos a grupos de 30 alumnos como máximo de primero, segundo y tercero grados en la carrera de contaduría e informática. Primero los alumnos firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación, en el cual todos los alumnos aceptaron. Se emplearon distintos cuestionarios; primero se utilizó el instrumento para obtener los datos de identificación de los alumnos, posteriormente los de datos de escolaridad, siguiendo después de 5 o 10 días con la aplicación de la escala de percepción del ambiente escolar y finalizando con la orientación al logro y evitación al fracaso, estos instrumentos fueron aplicados de manera aleatoria.

#### Análisis de resultados

A través de un análisis de tablas de contingencia y prueba chi-cuadrada se trató de probar la hipótesis sobre la relación de vivir con la familia y el costo de los estudios en correspondencia con el trabajo, el sexo, el promedio actual de la preparatoria, el promedio de la secundaria y el contar con diversos materiales o equipo que utilizas para realizar los trabajos o tareas académicas en casa.

Por otro lado, con una prueba de contraste de medias para dos muestras independientes se probó la hipótesis para las dos variables discretas de familia y su relación con las variables continuas; institución, docencia, esfuerzo, evitación al fracaso y orientación al éxito.

#### Resultados

Se llevó a cabo un análisis de los resultados para comparar los factores con las variables. Las variables fueron: si los alumnos viven con su familia o fuera de ella y si el costo de los estudios esta sufragado por los padres u otra instancia. Cada una de ellas de tipo dicotómicas. Para el análisis de factores dicotómicos se utilizó una prueba t de Student cuando las variables independientes son continuas y la  $\chi^2$  para variables discretas.

Con el análisis de la prueba  $\chi^2$  obtuvimos que en el cruce de las variables de si vive o no con su familia no resulto significativo con estar trabajando, el sexo, el promedio actual de la preparatoria, el promedio de la secundaria y el contar con diversos materiales o equipo que utilizas para realizar los trabajos o tareas académicas en casa.

En el análisis de la variable financiación de estudio con la prueba  $\chi^2$  resultó que el promedio actual en la preparatoria, el contar con diversos materiales o equipo que utilizas para realizar los trabajos o tareas académicas en casa y el sexo no son significativos mientras que el promedio de secundaria resultó significativo ( $\chi^2=8.94$ ;  $gl=3$ ;  $sig.=0.03$ ), porque cuando el alumno paga por sus propios medios los estudios, demuestra mayor interés en la escuela y obtiene mejores promedios a los alumnos que reciben apoyo por parte de sus padres. El trabajar ( $\chi^2=42.75$ ;  $gl=1$ ;  $sig.=0.00$ ) resultó significativo porque los alumnos que no cuentan con el apoyo de algún familiar tienden a hacerse cargo de sus estudios y trabajar para sustentarlo. En cuanto al tiempo que transcurrió el salir de secundaria y entrar a la preparatoria ( $\chi^2=13.14$ ;  $gl=6$ ;  $sig.=0.04$ ) en los alumnos que cuentan con apoyo económico por parte de los padres tienden a entrar de manera inmediata a la escuela, mientras que los alumnos que no cuentan con algún familiar tienden a entrar después de un año a la escuela.

#### Análisis para dos muestras independientes

En el análisis de la prueba t de student se utilizaron dos factores: si viven con la familia y el costo de los estudios es decir si la familia lo mantiene y se relacionaron con las variables: percepción de la institución, del docente y del esfuerzo, las cuales no resultaron estadísticamente significativas. A excepción de la variante de escolaridad del padre con respecto a la orientación al éxito ( $t=2.16$ ;  $gl=153.27$ ;  $sig.=0.03$ ) que resultó significativa debido a que los padres de familia que tienen estudios hasta primaria orientan a que sus hijos tengan un mayor nivel de expectativa, por otro lado el factor financiación de estudios en su relación con las variables: percepción de la institución, del docente, participación del alumno y orientación al éxito las cuales no resultaron significativas, excepto en la evitación al fracaso ( $t=-1.97$ ;  $gl=257.15$ ;  $sig.=0.04$ ) que resulta significativa en los alumnos que trabajan y estudian con la media más alta.

#### Discusión y conclusiones

Según el estudio de Vera, Huesca y Laborín (2010), trabajar durante la preparatoria aumenta considerablemente el riesgo de reprobación y abandono escolar. El promedio de secundaria y del semestre anterior han mostrado ser predictores de la trayectoria escolar del joven preparatoriano. En nuestro análisis el promedio de secundaria resultó significativo, porque cuando el alumno paga sus estudios, muestra mayor interés en la escuela y obtiene mejores promedios. Lo anterior no resulta contradictorio sino complementario ya que los jóvenes con altos promedios en secundaria tienen mayor probabilidad de trabajar en preparatoria.

Zorrilla (2004) afirma que la secundaria es una escuela de ayer para jóvenes de hoy, habla sobre la verticalidad y el autoritarismo que caracteriza el funcionamiento de las escuelas, la mantiene como una institución cerrada y ajena a las necesidades reales de sus estudiantes, lo que incide en los resultados de nuestra investigación, en cuanto al tiempo que transcurrió el salir de secundaria y entrar a la preparatoria en los alumnos que cuentan con apoyo económico por parte de los padres tienden a entrar de manera inmediata a la escuela, mientras que los alumnos que no cuentan con algún familiar tienden a entrar después a la escuela.

Definitivamente la escolaridad del padre es una variable que explica la incidencia de la tasa de éxito en los logros académicos, lo que implica que a mayor grado de escolaridad del padre, mejores resultados obtiene el alumno en sus evaluaciones y aprovechamiento (Vera, Rodríguez y Huesca, 2016). Son varias las causas que influyen en el bajo rendimiento escolar en los alumnos de media superior. Los resultados arrojan que la familia es pieza fundamental para que sus hijos alcancen un alto nivel de expectativa. Los conflictos familiares, el trabajo y la falta de motivación y preparación que existe entre la familia, motiva obtener resultados satisfactorios en los estudiantes. La orientación profesional dirigida a los alumnos de familia de con baja preparación académica se dirige a la superación y alcance de logros más altos.

## Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación

media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1) 2-16.

Goleman, D. (1995) *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina : Kairós.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela: Metrópolis, C.A.

Kliksberg, Naum (1999). "Prácticas de interacción y de pensamiento democráticas y autoritarias". *Revista Venezolana de Gerencia*, n.7, Universidad de Zulia, Venezuela.

Navarro, N. (2001) Marginación Escolar en los jóvenes: Aproximación a las causas de abandono. *Revista de Información y análisis*. 15, 43-50.

Núñez, C. (2010). *La Convivencia Escolar y la Deserción Escolar en los estudiantes del Nivel Inicial del Conservatorio de Música "Babahoyo" de la Ciudad de Babahoyo Provincia de los Ríos periodo 2009-2010*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.

Tapia, G., Weiis, E., (2013) Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188.

Secretaría de Educación Pública (26 de septiembre del 2008). Reforma Integral para la Educación Media Superior .La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (Acuerdo numero 442) DOF: 26/09/2008, acuerdo 442.

Vera, J., Huesca, L. y Laborín, J. (2010) Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132) 48-66.

Vera, J., Rodríguez, C., Huesca, L. y Laborín, F. (2016) Variables de contexto asociadas al desempeño en educación media superior para el estado de Sonora. *Revista de Investigación Educativa, CPU-e*, 22 (enero-junio, 2016) 99-119.

Zorrilla, M. (2004) La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 2(1) 2-22.

Zermeño, I. (2009) *Deserción escolar en adolescentes a nivel básico de la comunidad de Zaragoza, Ver.* (Tesis de licenciatura). Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

## CALIDAD EDUCATIVA Y TUTORIAS EN UNA IES TECNOLÓGICA

María de la Luz Morales González  
Benemérita y Centenaria Escuela  
Normal Oficial de Guanajuato

### Introducción

En la actualidad los estudiantes han perdido toda presencia de formación y educación, por lo que la escuela no solo forma o educa, sino que es una instancia donde se sienten seguros y confiados y ayudados con los medios tecnológicos y de comunicación contribuyen a una nueva forma de vida comunitaria y cultural.

Los grandes cambios en educación que han surgido en los últimos tiempos, han generado que se crean nuevas estrategias de formación y socialización en el aula, poniendo atención en problemas socio-educativos, del desarrollo humano del alumno y de donde proceden cada uno de ellos, su formación para la vida, saberes adquiridos,



en pocas palabras el contexto en que se desarrolla, tanto personal como académicamente hablando.

La problemática que existe dentro de la educación superior y se manifiesta por medio de la reprobación, deserción y rezago. Y tratando de disminuirlos se dispuso un acompañamiento al alumno en su trayectoria escolar (ANUIES, 2000), a los que se les llamo tutorías.

En ese trabajo el propósito es conocer cuál es la relación entre la práctica de tutoría y el desempeño académico en el caso de los estudiantes de nivel superior del Instituto tecnológico superior de Guanajuato durante el periodo 2015-2017.

Como ya se había mencionado la tutoría es una estrategia para evitar el bajo desempeño académico (ANUIES 2000), unos de los muchos causales es la reprobación y la deserción. Por lo cual se tratara de investigar si las tutorías contribuyen a una educación de calidad, es decir si están apoyando al desarrollo de su formación académica y en su formación personal a los estudiantes de nivel superior.

La tesis principal de esta investigación es que la tutoría no solo es un acompañamiento académico, sino una ayuda o fortalecimiento en lo personal y profesional por lo cual puede hacer que el estudiante, logre alcanzar el saber, el hacer y el ser; parte importante en la calidad educativa.

Aquí es donde se encuentra en conflicto el quehacer tutorial ya que el tutor debe de entrometerse en el área personal del estudiante.

Por lo que las definiciones que se dan tutorías es solamente un acompañamiento en su andar académico

Por lo que me cuestiono ¿Cómo y cuándo el tutor debe de acompañar al estudiante para alcanzar su calidad educativa por medio del desempeño académico?

El desempeño académico puede medirse por medio de la deserción y la reprobación, que son indicadores de la calidad educativa llamada eficacia, la cual nos muestra la efectividad de los logros de los resultados propuestos. (SNIT, 2013)

Pero qué pasa cuando un estudiante tiene problemas personales (emocionales), el estudiante queda impotente a realizar su toma de decisiones para alcanzar un bienestar personal y a su vez social, eso es importante tomar en cuenta en la tutoría ya que si el estudiante no está bien en el área personal, no podrá tomar decisiones en las demás áreas de su vida, lo que en tutoría le atañe, es el desempeño académico para alcanzar la calidad educativa esperada.

### Contexto Teórico

Calidad es un concepto extraído de la industria, La calidad en la industria es un conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas. La calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, es una fijación mental del consumidor. Que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades. (www.monografias.com)

Hablar de la calidad en educación o Calidad Educativa (Martínez Rosas, Aguerrondo, Seibold, Santos Guerra y Schmelkes) es un tema que ha crea conflicto a quienes tratan e interpretar dicho concepto. Ya que la calidad se va construyendo mediante la sociedad y la cultura que impera en ese momento.

La calidad educativa (Scmelkes,2008) tiene tres partes importantes la primera es la planeación, en esta planeación se pretende determinar los objetivos que se tratan de alcanzar; la segunda es la implementación, en esta parte se trata de cómo y con quien se va a tratar de aplicar esta planeación. Y por último es la evaluación en dicha evaluación nos daremos cuenta si esa planeación e implementación es la correcta o se mejorara si no es la correcta, estos tres pasos o partes nos llevan a la Gestión de la Calidad Educativa (Martínez, Revista de Educacion y Cultura, No. 18) que es la parte dinámica de la calidad educativa, la cual tiene epistemológicamente hablando tiene valores los cuales se basan en la política que dan origen a las normas para crear la reglas que son las que se ponen en práctica en la educación.

La educación en México ha experimentado varios procesos en base a la calidad educativa, para obtener mejores resultados desde el nivel básico hasta el nivel superior.

La educación superior ha tenido varios cambios con respecto a sus sistemas de aprendizaje, en la actualidad este sistema se centra en el estudiante.

En este tipo de aprendizaje el cual es centrado en el estudiante (Dewey, Piaget, Vygotsky) se han podido detectar ciertos aspectos que están evitando que la educación en nuestro país se desarrolle o avance.

Estos aspectos que causan problemas en la educación, son también detonantes en educación superior las cuales son la reprobación, rezago y deserción. La ANUIES (2000) propuso un acompañamiento o seguimiento de los estudiantes en su trayectoria académica. Esto fue a todos los niveles de educación, solamente que este acompañamiento se está aplicando en diferentes formas de cómo dar este acompañamiento. A este acompañamiento se le llamo tutorías.

Para hablar sobre los orígenes de las tutorías se tendrá que hacer mención de la Odisea el poema épico de Homero, pues es en ese poema se describe a una persona que se dedica al cuidado de la educación de alguien, el cual se le dio el nombre de mentor. En la historia del ser humano la tutoría es una estrategia para guiar a sus alumnos.

En los años setenta se utilizó por primera vez el concepto tutoría pero aplicado en el mundo de los negocios por Levinson y Roche, lo cual se trató de aplicar las tutorías en el aprendizaje, el desarrollo social y el psicológico.

Para Rodríguez (citado por De la Cruz Flores y Chehaybar y Kury, 2004), el origen de la tutoría universitaria se encuentra en la propia concepción de la universidad, distingue tres grandes modelos de universidad. El primer modelo lo denomina académico (ligado a la tradición alemana y con presencia en el contexto de Europa Continental) y en este modelo las actividades de las tutorías se centran en el dominio de los conocimientos sin traspasar el ámbito escolar. Segundo modelo lo denomina de desarrollo personal (vinculado a la tradición anglosajona) las funciones en este modelo de las tutorías incluyen tanto orientación académica como profesional y personal. Y el último

modelo lo caracteriza como de desarrollo profesional en el cual las actividades tutoriales tienen como objetivo brindar apoyo a los estudiantes para que se capaciten en lo profesional y se ajuste a las necesidades del mercado laboral.

Si bien la realidad nos indica que las tutorías en su gran mayoría se llevan como el primer modelo que menciona Rodríguez, ya que al abarcar los tres modelos, habría un gran cambio en lo que se refiere a la dinámica y estructura de la Universidad.

En México el plan nacional de desarrollo 2007-2012 establece “una educación de calidad debe formar a los estudiantes con niveles de destreza, habilidades, conocimiento y técnica que demanda el mercado de trabajo

Por lo que los docentes de nivel superior además de transmitir saberes, debe percibir el proceso educativo como el acompañar a los jóvenes en formación; para estimular en el desarrollo del ejercicio de las competencias profesionales al estudiante esto bajo el sistema nacional de institutos tecnológicos (SNIT).

Por lo que la tutoría es una estrategia educativa que el SNIT ha diseñado y tiene los siguientes propósitos: contribuir al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, coadyuvar en el logro de su formación integral con la participación de docentes y otras instancias que puedan conducirlo a superar los obstáculos que se presenten durante su desarrollo como son: bajos niveles de desempeño, repetición, rezago y fracaso estudiantil, deserción, abandono y baja eficiencia terminal, e incidir en las metas institucionales relacionadas con la calidad educativa, favoreciendo con ello la eficiencia terminal de los programas educativos (SEP,2013).

“La deserción de estudiantes universitarios ha sido una preocupación por décadas, dando lugar a numerosos estudios y propuestas de mejora” (Tinto, 1987” (ANUIES, 2000) y es un problema que preocupa a todos los niveles educativo, pero en este caso, se tocara el tema a nivel superior, ya que lo que se ha investigado el motivo por el cual los estudiantes están desertando son por problemas personales, y viéndolo objetivamente no solo se pierde el estudiante, sino la inversión que el país deposito en ellos, es decir un costo social y privado.

También es importante mencionar la reprobación pues es otro aspecto que está mermando de forma alarmante la educación en México.

Un estudio realizado por Martínez (2004, p.3) señala que:

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.

Mencionan Talavera, Noreña, Plazola (2006) que los factores de reprobación inciden en 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.

La reprobación es un mal desde los inicios de nuestra vida académica, la cual no es subsanada en el camino hasta llegar al nivel superior, las nuevas actitudes y formas de dirigir la educación a nivel superior a limitado al docente, pues lo prioritario es cubrir los contenidos de los temarios, y la poca o nula preparación de la práctica educativa para transmitir sus saberes al impartir clase se ha hecho más evidente la reprobación en los estudiantes.

Ruiz, Romano y Valenzuela (2006) en un estudio que realizaron muestran los motivos más importantes que ocasionan esta problemática llamada reprobación los cuales nos mencionas que es el desconocimiento del plan de estudio, las actitudes y el poco o nulo apoyo en métodos de estudio de los estudiantes, principalmente.

Cuando el estudiante intenta ingresar al nivel superior elige carreras que no están al alcance de su economía, por lo cual al seleccionar la carrera, saben muy poco de las licenciaturas que eligieron, y su elección tal vez se deba a su economía o al no poder ingresar a la carrera de su preferencia.

La poca información con respecto a la carrera que eligieron trae como consecuencia la deserción en los primeros semestres.

La falta de conocimientos previos al ingresar a las licenciaturas, al estudiante le crea un gran conflicto ya que él tiene la actitud y la disponibilidad de estar en la licenciatura pero su desempeño es muy bajo, por ende para el estudiante es más fácil reprobar por no tener los conocimientos básicos.

La tutoría se ha utilizado como un medio de contacto directo entre los estudiantes, sirviendo como un puente de comunicación, para saber que necesidades tiene el estudiante, y poder apoyarlos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esta estrategia se trata de disminuir la reprobación y la deserción de los estudiantes para elevar el desempeño académico.

En México es muy visible que a nivel superior no se tenga una eficiencia terminal ya que muy pocos estudiantes terminan y los pocos que terminan no logran titularse, la gran mayoría de los que ingresan al nivel superior, a mitad del camino desertan o simplemente se van rezagando.

Los motivos son variados, por esto las instituciones de nivel superior han tratado de dar un aumento en la calidad educativa en el proceso de formación.

Por lo que ANUIES (2000-2006) implementó o dio marcha a las tutorías como una estrategia que pudiera ayudar al estudiante a lo largo de toda su formación.

Uno de los mayores avances en la educación son las formas en las cuales se han observado el desarrollo del aprendizaje y sus habilidades adquiridas en los jóvenes, a través de los trabajos de Piaget, Vygotsky, Inhelder y sus colaboradores.

Metodología.

La actividad educativa es compleja pues intervienen las emociones, significados, creencias, sentimientos, así como las interacciones educativas y los procesos de aprendizaje. Todos estos factores condicionan el proceso de investigación, pero favorece y posibilita comprender la realidad significativa.

Si la investigación requiere una comprensión profunda de la realidad, el paradigma interpretativo y la comprensión y la variada gama de métodos de investigación cualitativa que será el enfoque de esta investigación.

En enfoque cualitativo cada momento en el pasado está vivo en el presente, y tiene instrumentos, métodos, técnicas, paradigmas o estrategias de análisis, de los cuales puede elegir, para llevar a cabo una investigación.

Aunque según Erikson (1989) se usa el término interpretativo para esta corriente metodológica, porque se trata de una estrategia de orientación cualitativa.

El rasgo que mejor define a los métodos cualitativos es el descubrimiento de significados, porque el mundo social está lleno de significados y símbolos.

Por medio de este enfoque se pretenderá llevar a cabo la investigación para poder reconstruir conceptos y acciones de la situación a estudiar con el objeto de describir y comprender los medios a través de los que los sujetos realizan acciones significativas y así se crea un mundo propio y con los demás.

Bajo la corriente interpretativa se encuentran la psicología ecológica, el criticismo educativo, la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, etc.

El método que se utilizara para esta investigación es la etnográfica, el término etnografía se deriva de la Antropología y significa literalmente “Descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”.

El método etnográfico se interesa por lo que la gente hace, se comporta e interactúa, pues se pretende descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, y como todos estos conceptos se desarrollan como un todo y que tanto cambian con el tiempo o en cualquier situación que pueda cambiarla.

El proceso del método etnográfico no sigue una forma lineal, sino interactiva que establece una relación entre la recolección de datos, las hipótesis, el muestreo y la elaboración de teorías.

En este método se tiene que reflexionar sobre las cualidades del grupo, su estructura, sus creencias, reglas, conductas, interacciones, condiciones de vida; todo esto empieza con una observación general y luego se enfoca en ciertos aspectos culturales, ofrece descripciones detalladas para determinar conclusiones de la investigación.

“El proceso de investigación contempla siete fases concretas; cabe destacar el carácter circular y emergente del diseño cualitativo de este tipo de investigaciones, cuyas prácticas son recurrentes (diseño que se va reformulando y reenfocando constantemente). Las fases de las que podemos hablar son:

La Selección del diseño. Formulación de pregunta, determinar los objetivos y elección del ámbito.

La determinación de las técnicas.

El acceso al ámbito de investigación o escenario.

La Selección de los informes.

La Recogida de Datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario.

El procesamiento de la información recogida.

Elaboración del Informe.” (Murillo, 2014)

Las técnicas o instrumentos que se utilizan son la observación, entrevistas cuestionarios, registro, entre otros.

La observación permite información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce o se representan en la realidad, de los fenómenos en estudio, por lo que tiene un carácter selectivo, por lo que al iniciar este proceso se debe de tener en claro cuál es la finalidad de la investigación.

La entrevista es otra técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado.

Los registro aluden dos procesos: las formas de registrar y el dato o información, es una parte en donde el investigador considera importante. El registro almacena y preserva información, pues sigue el proceso de apertura y conocimiento del tema a investigar. Se usa grabadora, videgrabadora fotografías, notas de campo, entre otras.



Esta técnica e instrumento son las que se emplearan para llevar acabo el inicio de esta investigación.

## Conclusiones

Sé que se necesita un cambio en la educación pero creo que al apostar a la calidad esta difícil ya que cada escuela tiene diferentes problemas ya sean infraestructura, conocimientos, entre otros. Pero creo que el mayor problema que se debe de combatir es a nivel sociedad con una cultura hegemónica que es aplastante el cual va transformando día a día las familias, que en la actualidad la familia ha quedado como familias disfuncionales, creando un caos en la educación y la educación trata de enmendar o curara este mal que se está expandiendo a gran prisa.

Ya que estoy de acuerdo que se evalué a los que imparte la educación por el bien de la calidad pero también hay que ver que toda esta evaluación sea acorde a la problemática de cada escuela y que estos indicadores o componentes sean los correspondientes al saber lo que se interesa de los educandos, que es la base de nuestra educación de nuestro país.

Según mi punto de vista el concepto calidad está mal empleado en educación al igual que sus indicadores, componentes o como se les quiera llamar.

Al igual que la forma en los que se pretende evaluar, principalmente por la gran diversidad que se tiene en un salón de clases, imagínense en una escuela

## Bibliografía

Blanco, R. (2008). *Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. Santiago, Chile.

De la Cruz, F. G.; Chehaybar K.E., Abreu L.F., (2011); *Tutorías en educación superior: una revisión analítica de la literatura*, Revista de la educación superior, Vol. (1), No. 157, enero-marzo 2011, pp189-209.

De Vries, W (2011), *¿Desertores o decepcionados? Distintas causa para abandonar los estudios universitarios.*, Revista educación superior, vol. 40, no.160 México oct. /dic. 2011.

- Durán, D.; Vidal, V. (2009); *Tutoría entre iguales*
- García, C.F., Trejo, G.R., Flores, R.L., Rabadán, C.R. (2012); *La tutoría una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*, editorial Limusa, México.
- ITAM (1985); *Thomas Kunh: la estructura de las revoluciones científicas*, ESTUDIOS.filosofia-historia-letras,1985. [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec\\_11.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_11.html)
- Piña, J.M. (2010); *El cristal con que se mira diversas perspectivas metodológicas en educación*; CONACYT, México, 2010, pp 249 – 267.
- Rodríguez, G.G.; Gil, F. J.; García, J.E. (1996); *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, Granada, 1996.
- S.E.P. (2007), *Lineamientos de acción tutorial; 2007-2012*, México.
- S.E.P. (2013), *Manual del Tutor del SNIT*; febrero 2013, México.
- Sandin, E. M.P. (2003), *Investigación Cualitativas en Educación Fundamentos y Tradiciones*; Madrid: McGraw Hill.; Interamericana de España (pp.258).
- Silva, A., *Investigación cualitativa: una reflexión*.
- Soriano, A.E. (2000), *Métodos de Investigación en Educación*, Almería, España, 2000; pp 59- 140.
- Zabala, E. M., (2009); *El Proceso de la Investigación Cualitativa en Educación*, Revista científica de publicación del centro pedagógico y de investigación en educación superior, Vol. 1, N. 1.mayo 2009.

## EL ROL DEL DIRECTOR DE TESIS EN LA FORMACIÓN DEL HABITUS CIENTÍFICO

Florencio Silva Morales (Universidad de Guadalajara) y Teresa de Jesús Guzmán Acuña (Universidad Autónoma de Tamaulipas)

### Introducción

La elaboración de una tesis requiere la asesoría de un director que cuente con capacidades necesarias, siendo esto un factor esencial de crecimiento para el desarrollo humano. Si bien es cierto que las aportaciones de los directores de tesis benefician a los alumnos, es importante la experiencia y el manejo de sus líneas de investigación.

De acuerdo con Rodríguez (1999:6) se describen las funciones de los directores de tesis:

**Rol de investigador:** coadyuva en la formación de los futuros investigadores, enseña el cómo investigar a través de la asesoría teórica y metodológica, guía en la planeación, visión y organización de las distintas fases del proceso de investigación.

**Rol de apoyo psicosocial:** ofrece apoyo psicológico para que junto con el tutorado resuelvan situaciones conflictivas durante su formación, al mismo tiempo alienta su desarrollo personal y profesional.

**Rol de entrenador:** entrena en la adquisición de habilidades intelectuales, pragmáticas y de investigación.

**Rol de consejero académico:** actúa como enlace entre el tutorado y el programa de estudio, en cuestiones de normas, planificación, selección de actividades académicas, financiamientos, becas, requisitos de egreso, etc.

Rol de patrocinador: facilita a través de su conocimiento en el área, prestigio y red de colegas, que el tutorado tenga mejores oportunidades para desarrollar su investigación, presentar sus hallazgos en comunidades académicas y obtener mejores promociones laborales.

Para Martínez (2005), la enseñanza del director de tesis en el posgrado tiene propósitos diferentes a los que se persiguen en el pregrado. En el posgrado, el proceso educativo está orientado a la fundamentación, diseño y ejecución de una investigación; es decir, a la producción de nuevos conocimientos que impacten en la generación de nuevas disciplinas de estudio.

De acuerdo a Martínez (2005), en la Universidad de Mánchester, Inglaterra, existe la “Guía para estudiantes y directores de posgrado” en donde se establece un contrato con el estudiante, especificando las responsabilidades del tutor, entre las cuales se incluyen: propiciar una guía acerca de la naturaleza de la investigación y de los estándares esperados, establecer un programa de trabajo, revisar la literatura y los recursos necesarios, ser accesible con el estudiante y propiciar asesoría, responder los problemas a los que se enfrentan los estudiantes, asegurarse que el alumno cuente con las herramientas necesarias para presentar su investigación ante otros académicos.

Martínez (2005) afirma que, el sistema de acompañamiento de posgrado se ha aplicado en países como: Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. En el primero, la gran mayoría de los estudiantes de doctorado obtienen el grado mediante un proyecto de investigación; de esta manera la relación entre el director de tesis y el estudiante es un elemento fundamental y necesario para su titulación y así logre obtener un grado más en su formación.

Actualmente, hablar sobre el rol que tiene el director de tesis es de gran preocupación ya que, para producir una tesis, se necesita intercambiar puntos de vista, conocer sobre el tema seleccionado, pero lo más importante es el acompañamiento que tiene el director de tesis con su alumno; de esta forma se interrelacionan y comparten conocimientos, los cuales se destacan en la producción de la misma.

Para Sierra (1996) y Muñoz (1998), la elaboración de un trabajo de grado implica la realización de un aporte para esclarecer alguna cuestión interesante, recopilar o experimentar algún conocimiento de un tema o disciplina específica, lo cual demanda dos o tres años de arduo trabajo en la investigación formal.

Los autores antes mencionados describen que es una labor de gran importancia para la formación académica y profesional de la persona que elabora la investigación, ya que el alumno debe demostrar el manejo de técnicas y metodologías de investigación, así como desarrollar conocimientos profundos sobre un tema específico o áreas que integran la currícula de estudios, según el grado o título académico a optar (licenciatura, maestría o doctorado).

De la misma manera Carruyo (2007), afirma que la elaboración de la investigación, permite al estudiante adquirir herramientas que lo forman para cumplir con las demandas sociales y económicas, con un alto grado de responsabilidad y conocimiento teórico-metodológico para la solución de problemas.

Ciertamente lo describe Muñoz (1998), es la última oportunidad del estudiante para experimentar ensayos e informes de carácter profesional, dando seguridad que permite separar las limitaciones laborales y desarrollar trabajos e informes profesionales.

Ahora bien, para fomentar la formación del habitus científico, se necesita que el estudiante sea capaz de ejercer conocimientos perpetuos y permanentes, con esto se desenvolverán en el mundo competitivo en el cual se vive. De acuerdo a las políticas nacionales de generación y aplicación de conocimiento en la formación de recursos humanos, es esencial preparar a los estudiantes en esta función sustantiva. Y es precisamente durante su formación en el posgrado, donde se debe fomentar y fortalecer el habitus científico.

Para competir en el mundo globalizado se necesita que los egresados de posgrados de calidad desarrollen sus actividades como investigadores y tengan interés en producir nuevos conocimientos y difundirlos con el propósito resolver problema sociales y de tener un impacto en la región.

La elaboración de una tesis se centra en la relación que existe entre el director de tesis y el alumno. Ayala (1999) explica que la relación entre el director de tesis puede dejar profundas marcas según el proceder de los participantes. Generalmente el estudiante selecciona el director sólo a partir de su prestigio y autoridad académica.

Sin embargo, según Sierra (1996:921) existen otras características que hacen de un académico “candidato a ser buen Director”:

Cualidades del Director:

Ser competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado o ser susceptible de interesarse por el tema a tratar.

Ser conocido por el estudiante, si ha sido su profesor en alguna asignatura o ha recibido una invitación para investigar o trabajar con él.

Ser proclive a trabajar en equipo y aceptar que el estudiante tenga ayuda o asesoría distinta a la suya.

Poseer horarios flexibles, accesibles para sus estudiantes, se organiza o tienen tiempo disponible.

Limita el número de estudiantes a quienes asesora para el desarrollo de su investigación.

Presta atención a los trabajos asesorados, revisándolos detalladamente y con suficiente anticipación.

Le falta más de dos años para su jubilación, o no piensa aún jubilarse.

Lo anteriormente expuesto, hace evidente que el director de tesis es una parte elemental para el desarrollo del estudiante, debido a que guía y orienta las funciones del alumno.

Según López, citado por Carruyo (2007), los directores no saben cómo se enseña a investigar, aunque sean investigadores notables. Se considera el proceso de asesoría una forma consciente y flexible, donde el tutorado (asesorado) debe ser tratado como

adulto, mediante una postura pedagógica. Además, se debe repensar el rol del director a partir de los procesos que desarrollan en la educación de adultos que se comprometen activamente y eligen de forma individual su ritmo de aprendizaje.

En base a todo lo anteriormente expuesto, se entiende que debe haber un rol específico por parte del director de tesis para fomentar el habitus científico en los estudiantes de posgrado, sin embargo es preciso analizar la forma en que esa relación entre director de tesis y estudiantes se genera en el programa de Doctorado en Gestión de la Educación Superior, de la Universidad de Guadalajara.

Pregunta de investigación.

¿Cómo influye el director de tesis en la integración de sus estudiantes al campo académico, como parte de su formación para la adquisición del habitus científico?

Objetivos

Objetivo General. Analizar el rol del director de tesis en la integración de sus estudiantes al campo científico como parte de su formación, para la adquisición del habitus científico.

Objetivos Específicos.

Identificar las políticas y programas institucionales en torno a la formación de investigadores.

Caracterizar las buenas prácticas de los directores de tesis.

Describir la relación entre el director de tesis y el estudiante durante su formación doctoral.

Enfoque teórico

Según Ayala (1999), la tutoría es una actividad académica que consiste en orientar y ayudar al alumno en actividades relacionadas con el aprendizaje. La asesoría toma niveles diversos que incluye desde la orientación de un alumno que presenta dificultad o necesidad de información con respecto a cierto tema, hasta la asesoría de un alumno.

Para Carruyo (2007), un asesor de tesis/ director de tesis desempeña un conjunto heterogéneo de funciones y roles diversos: por un lado, tenemos la asesoría en el desarrollo de una investigación y la asesoría en un grupo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Ayala (1999) define al tutor como el investigador que se responsabiliza académicamente en la formación de un estudiante en el desarrollo específico de un proyecto de investigación (tesis); es especialista, que asiste a los estudiantes en su formación. La relación entre el tutor y el tutorado, puede dejar profundas marcas según el proceder de los participantes, en donde generalmente el estudiante selecciona al director (tutor) a partir de su prestigio y autoridad académica.

Sin embargo, el proceso de la tutoría (asesoría) debe orientar al asesorado en el desarrollo metodológico para la formulación y desarrollo del proyecto de investigación, la cual incluye las herramientas metodológicas particularmente del método científico. El director orienta e indica al asesorado las fuentes de información más pertinentes para el desarrollo del tema, así como supervisar y evaluar la elaboración del documento o proyecto de investigación.

Morales (2005), ejemplifica que el trabajo de tesis debe estar acotado teórica, metodológicamente y empíricamente, desarrollado mediante enfoques, modelos o tipos de acercamiento metodológico, además deben definirse los lugares, tiempos, poblaciones, muestras, casos, u objeto de estudio, e instrumentos de recolección de datos adecuadamente diseñados.

### Metodología

El trabajo de investigación se basa en un análisis de tipo exploratorio y descriptivo. Para Hernández (2003) los estudios exploratorios son los que se efectúan normalmente con el objeto de investigar y examinar un problema de acuerdo a su revisión. Los estudios descriptivos son los que comúnmente se representan a pesar del hecho o de la investigación que se desea realizar.

Se aplica un enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad, realizadas a actores claves e involucrados en los procesos de conocimientos,



en este caso a los alumnos de 7º semestre inscritos en el Doctorado en Gestión de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara.

El guión de la entrevista está compuesto por 13 preguntas, enfocadas a la visión del alumno al terminar el Doctorado, las expectativas a largo plazo, así como la interacción con su director de tesis, la investigación y las barreras que ha enfrentado para llegar a un acuerdo con el director para el contenido de la tesis.

Hasta este momento, se ha aplicado la entrevista como ejercicio piloto para validar el instrumento.

#### Resultados parciales o esperados

Los resultados que se han obtenido en esta prueba piloto son analizados en base a las buenas prácticas de los directores de tesis, desde la opinión de los estudiantes.

Los estudiantes externaron que por cuestión de tiempo casi no se reúnen con su director de tesis, por lo que se dirigen más con su co-director.

Por otro lado, otro de los hallazgos preliminares, es que a los estudiantes del Doctorado no se les invita a formar parte de un grupo de investigación, lo que limita el desarrollo de sus conocimientos para traducirlos en habilidades y destrezas, es decir, no ponen en práctica los conocimientos transmitidos en el aula.

Otro de los argumentos que externan los estudiantes, es que existen las barreras al seleccionar el tema de tesis, que a veces no se les asesora de una manera adecuada para iniciar su trabajo de investigación.

En cuanto a las buenas prácticas, los estudiantes mencionan que no cuentan con el perfil adecuado para ser director de tesis y la misma institución les dice: que tienen que asesorar a los estudiantes, por compromiso se asesora, pero no se le dedica una atención adecuada.

#### Buenas Prácticas

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
--------------------	--------------------

<p>Los directores son competentes y con prestigio  El director es experto en la línea de investigación, con base a su experiencia podrá guiar al alumno para el diseño de una metodología adecuada.  El director puede facilitar la construcción de redes del alumno con investigadores prestigiados.</p>	<p>No cuentan con tiempo para desarrollar una buena dirección de tesis.  No cuentan con la capacidad para formar investigadores y motivar a los educandos para integrarse a una red académica.  Existen barreras para la selección de tesis.  El director de tesis asesora por compromiso y porque la misma institución se lo señala.</p>
---	---

## Conclusiones

De manera preliminar si se puede concluir que la relación entre el director de tesis y el estudiante implica todo un proceso de formación y acompañamiento para que se pueda adquirir el habitus científico. Es a través de las buenas prácticas de los directores que se puede conocer y analizar cuál es el rol del director de tesis y si es pertinente para formar investigadores que egresen de un programa doctoral.

El director orienta e indica al asesorado las fuentes de información más pertinentes para el desarrollo del tema, así como supervisar y evaluar la elaboración del documento o proyecto de investigación.

Durante la formación de estudiantes del doctorado para llegar a ser investigadores, es indispensable el rol que tiene el director de tesis con sus alumnos sea prioritario, que sea la persona que acompaña y guía al alumno en su formación académica para llegar a culminar el trabajo de investigación (tesis).

## Referencias

- Ayala, A. (1999). La función del profesor como asesor. (3ra. Ed.). México: Editorial Trilla
- Carruyo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis, Revista Visión Gerencial, Mérida, Venezuela, 6, 45-54.
- Hernández, S, R. (2003). "Metodología de la Investigación", editorial McGraw-Hill.
- Martínez, J. (2005). "Relatoría", OMNIA, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado, (13-14), pp 41-43

- Morales, O. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Revista EDUCERE*, 9(29), 217 – 224.
- Muñoz, R. Carlos. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Rodríguez, J. (1999). “Edad, producción académica y jubilación en la universidad de sonora: una primera exploración”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 41, pp 593-617
- Sierra, R. (1996). *tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. (4ta. Ed.) Madrid, España: Editorial Paraninfo.

## HISTORIAS DE VIDA Y SUBJETIVIDADES QUE RECREAN LA ESCUELA MULTIGRADO

Javier Hernández Morales

Instituto Superior De Ciencias De La Educación Del Estado De México

### INTRODUCCIÓN

En el presente escrito documento una experiencia de investigación, que surge a partir de una serie de inquietudes en torno a lo que hoy es la escuela y su relación con maestros y alumnos, como sujetos que la hacen posible. Todo comienza al regresar la mirada a la primaria multigrado unitaria,<sup>1</sup> en tanto espacio escolar característico de las comunidades rurales, cuya población se encuentra dispersa y muchas de éstas no rebasan los 2500 habitantes.

En ese sentido, emprendo un proceso de investigación donde el objeto de estudio toma consistencia a partir de una serie de elementos relacionados con la escuela multigrado y los sujetos que ahí asisten. Regresar la mirada al maestro y un grupo de niños de diferentes edades y grados escolares, me permitió reconocer que ellos poseen una historia que al mismo tiempo configura sus subjetividades, negadas por la escuela de hoy debido a que ésta responde a sistemas instituidos que ahí llegan. A partir de la pesquisa, doy cuenta que las historias y subjetividades de los sujetos se tensan con las demandas instituidas dando lugar a una permanente lucha por sobrevivir en la escuela.

### LA PROBLEMÁTICA

La escuela y los sujetos no son dos elementos aislados, la primera representa un lugar cuyos fines marcan el rumbo educativo de quienes ahí se encuentran; del mismo modo, ésta existe gracias a la presencia de quienes la hacen posible y tienen la necesidad de educarse y permanecer parte de su vida en ella. Sin embargo, la escuela se ha constituido como un espacio instituido a partir de las tendencias educativas prevalecientes en un momento social e histórico determinado. Por otro lado, los suje-

tos se conforman subjetivamente a partir de sus historias muchas de las veces distantes de los modos de vida provenientes de una sociedad determinada por intereses hegemónicos.

Este es el caso de la primaria multigrado, los niños y maestros, situación que tensa sus subjetividades ante lo que la escuela demanda, por lo que entre las preguntas iniciales relacionadas a la escuela y los sujetos que la hacen posible, me surgieron las siguientes: ¿por qué la escuela en general y particularmente la multigrado, fincan su funcionamiento en sistemas dados?, ¿cuál es la particularidad de la escuela multigrado y en concreto de la primaria unitaria?, ¿quiénes son los sujetos que a ella asisten?, ¿cuáles y cómo son las condiciones en las que constituyen sus modos de vida?, ¿cómo esas condiciones de vida permiten construir la experiencia escolar?. Estas fueron las primeras inquietudes que me llevaron a poner en marcha la investigación; preguntas que posteriormente se fueron amalgamando en un cuestionamiento central, el cual me permitió centrar la mirada en los sujetos por quienes existe la escuela.

Por sus condiciones, la primaria multigrado y en particular la unitaria, es un espacio complejo que si bien funciona a partir de un sistema instituido caracterizado por planes y programas de estudio destinados para todas las primarias del país, así como formas de evaluación homogéneas y un régimen administrativo estandarizado. También existe gracias a la presencia de sujetos cuya constitución subjetiva está más allá de los márgenes escolares, así en cada uno de quienes hacen posible este espacio existen historias de vida, que articuladas con la vida cotidiana escolar hacen de la escuela multigrado un espacio *sui géneris*.

La situación problemática desde la cual esta investigación tuvo su génesis no está centrada necesariamente en los procesos áulicos; más bien fue necesario alargar la mirada hacia los elementos contextuales desde los que la escuela se constituye así como de las relaciones entre los sujetos que la hacen posible.

La investigación tuvo lugar en el contexto de una escuela primaria multigrado unitaria colocando en el centro al maestro y alumnos con la intención de comprender sus subjetividades como construcción histórica, frente a un funcionamiento escolar que los condiciona, a partir de dimensiones de análisis como lo instituido y lo instituyente.

Las preguntas que le dieron contenido a la situación problemática y, posteriormente marcaron el rumbo de la investigación fueron las siguientes: ¿cómo construyen su subjetividad el maestro y los alumnos como sujetos escolares de una primaria multigrado unitaria a partir de sus condiciones y modos de vida? y ¿cómo ésta se ve tensada en un espacio escolar que se encuentra determinado por un funcionamiento instituido, negando la posibilidad instituyente como acción de los sujetos?.

El objetivo fue comprender las subjetividades que el maestro y los alumnos como sujetos presentes en una escuela primaria multigrado unitaria, construyen como resultado de su historia y de sus condiciones de vida, así como el impacto que éstas tienen en el hacer cotidiano escolar.

## EL POSICIONAMIENTO EPISTÉMICO

Tomar una postura epistémica más allá de los límites científicistas implicó un esfuerzo analítico para comprender la realidad social como un proceso de construcción histórica y permanente, dejando atrás la idea de que ésta se ya encuentra determinada. Los argumentos epistémicos que recuperé son los siguientes: el primero refiere a un acercamiento al paradigma de la complejidad (Morín, 2004), como una posibilidad epistemológica para comprender el entramado contextual de la primaria multigrado. El segundo, recuperando los aportes de Sadoval (1996), aludo a las relaciones de horizontalidad entre los sujetos participantes en la investigación, como fundamento epistémico en la construcción del conocimiento. Finalmente en el tercero, menciono dos dimensiones de análisis; lo instituido y lo instituyente como elementos epistémicos recuperados de Castoriadis (2013), desde los cuales abordo la complejidad que caracteriza a la escuela multigrado y en particular, la unitaria. Estas dimensiones se conforman de dos miradas, por un lado el carácter instituido que está conformado por toda la estructura social, económica y política que determina las lógicas y procedimientos

escolares. La otra alude a lo instituyente como una posibilidad de construir la experiencia escolar de los sujetos a partir de sus historias que configuran la subjetividad que los constituye.

## LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Para comprender la subjetividad de los sujetos, no bastó con llegar al mundo escolar y dar cuenta de las circunstancias y condiciones ahí dadas. Implicó construir desde un posicionamiento disciplinar y la apropiación de referentes conceptuales, una plataforma teórica para hacer un análisis de realidad con mayor profundidad.

Disciplinarmente, recupero a la sociología como la posibilidad de hacer una lectura de la escuela y los sujetos ahí presentes, además de considerar los elementos socioculturales que van configurando la subjetividad en cada sujeto. Retomo los planteamientos teóricos de Touraine (2009), provenientes de la sociología de la acción para realizar un análisis de lo escolar a partir de lo sociocultural.

Un referente conceptual derivado de esta mirada disciplinar, refiere a la noción de sujeto elaborada desde los aportes de Touraine (2005, 2009), Morín (1998) y Zemelman (1987, 1997, 1998), con la intención de recuperar a un agente olvidado y sometido a estructuras sociales deterministas. Esto permitió mirar al maestro y alumnos como sujetos cuya construcción subjetiva hace posible su acción en un espacio como la escuela, de ahí que no sólo se constituyen en lo determinado por el funcionamiento escolar que estructura la socialización a partir del disciplinamiento y la adopción de roles (Dubet, 2006).

Abordar la categoría de subjetividad como referente teórico resultó imprescindible, por tratarse de una construcción derivada de las relaciones sociales en diversos planos de realidad donde los sujetos ponen en marcha su acción social; además, constituye una experiencia escolar conformada fuera de los roles impuestos (Dubet, 1996). Esto me permitió abordar las relaciones entre lo instituido y lo instituyente, retomando los planteamientos de Castoriadis (2013), en términos del análisis que realiza de la sociedad como una constante reinención de sí misma.

## EL PROCEDER METODOLÓGICO

La investigación tiene cabida en el paradigma cualitativo interpretativo como posibilidad de comprender e interpretar la realidad social que viven los sujetos (Sandoval 1996), particularmente la subjetividad del maestro y alumnos de una primaria multigrado unitaria. Para acercarme a los sujetos y recuperar las historias que me permitieran comprender su subjetividad; metodológicamente me apoyé de los referentes del enfoque biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández. 2001; Medina, 2003), rescatando los elementos teóricos y epistemológicos de esta posibilidad metodológica, que busca recuperar a los sujetos a través de su voz, muchas veces callada. Gracias a ello, rescaté la palabra convertida en relato para poder llegar a construir sus narrativas.

Puse en marcha entrevistas biográfico narrativas con la intención de recuperar la voz de los sujetos y poder comprender paulatinamente la subjetividad que los conforma. Fue mediante la confianza y el diálogo permanente y profundo, que tuve la posibilidad de ahondar en la vida de cada sujeto y recordar los episodios que causan sentido y significado en lo que la escuela para ellos es.

#### HALLAZGOS DERIVADOS DE LA INFORMACIÓN

Escuchar palabras del otro, es recuperar una voz perdida y ahogada en el tiempo, cuya historia existe pero no figura en el presente. Es al mismo recuperar al sujeto en su subjetividad, no es sólo escuchar de él palabras que hablan y dan cuenta de momentos históricos y/o cronológicos ocurridos en el tiempo. Es encontrar en esas palabras la posibilidad de interpretar y al mismo tiempo, comprender una subjetividad presente en la historia de un sujeto. Implica también, encontrar en un sujeto social una historia; diría Calvo (2007), no como pasado, sino como una acción que desde el presente, imprime un doble propósito a las huellas que dejan las experiencias vividas para comprender, cómo él atribuye sentidos y significados a su realidad.

Antes de ser maestro o alumno en una primaria multigrado, existe un sujeto conformado de una historia reprimida por la acción instituida en la escuela. Esta historia



da cuenta de la subjetividad que constituye a cada uno de ellos y representa lo instituyente como posibilidad de hacer de la escuela un espacio más allá de los márgenes establecidos.

Hablar del maestro es traer a un sujeto que ha transitado por diferentes momentos en su vida cuyas huellas en el tiempo impregnan de sentido a mucho de lo que hoy él es. Su infancia marcada por la pobreza y la necesidad de incorporarse al trabajo productivo a una edad temprana, el deseo permanente por emigrar a los Estados Unidos, aunado al poco interés por continuar estudiando los niveles posteriores a la primaria y la falta de vocación por la docencia; sellaron una etapa de su vida en la que siendo niño y después joven dedicado a estudiar y trabajar, enfrentó adversidades derivadas de las condiciones del entorno social y familiar.

Una segunda etapa en la vida del maestro refiere a su experiencia profesional. Después de vivir la incertidumbre de seguir estudiando o abandonar la escuela para dedicarse al trabajo, logra concluir la Escuela Normal iniciándose en la docencia y construyendo toda su experiencia profesional en la escuela multigrado. Aquí ha enfrentado situaciones derivadas de un sistema instituido haciendo de la escuela un lugar que responde a intereses hegemónicos muchas de las veces distantes de las realidades donde tiene lugar. Asimismo ha conformado losos que lo identifican con la escuela multigrado y el contexto donde se encuentra. Así, ha vivido tensiones entre lo instituido representado por las normas, reglas, tendencias educativas y sistemas de evaluación; con lo instituyente que está conformado por la historia enmarcada en su subjetividad.

Referir a los niños, es hablar de sujetos que a su corta edad son portadores de historias que van configurando su subjetividad y del mismo modo les permiten otorgar un sentido a la escuela. Niños como los que asisten a la escuela multigrado, viven una infancia marcada por condiciones de pobreza, desintegración familiar caracterizada por la ausencia de alguno de sus padres o algunos casos de ambos, así como la incorporación al trabajo productivo desde pequeños. Estas condiciones rompen con el imaginario que en la escuela se tiene del niño, considerándolo como un sujeto dedicado sólo a estudiar.

Traer sus voces es compartir historias que tienen en común construirse en un contexto donde ser niño o niña, desborda imaginarios sociales construidos muchas veces desde la escuela; sin embargo, cada una muestra distintas maneras de vivir la experiencia escolar, de construir su infancia y de formar parte de una familia.

Estos hallazgos me llevan a pensar en la posibilidad de otro comienzo que implica ir más allá de lo instituido, es mirar en el maestro y los alumnos sujetos en potencia cuya capacidad de acción recrea el espacio escolar. Es pensar en otra escuela, a pesar de ser una institución determinada por una dimensión instituida, ésta no soslaya la posibilidad de transformarse y más aún, aquella como la primaria multigrado unitaria donde convergen niños con edades distintas e historias profundas, pauta la utopía de otro comienzo; de recrear la escuela.

#### NUEVAS DISCUSIONES PARA EL CONOCIMIENTO

La investigación educativa ha dado cuenta de la vida cotidiana que se vive en la escuela multigrado. Se han documentado procesos escolares relacionados con los programas compensatorios, la gestión pedagógica, materiales y propuestas curriculares, prácticas y saberes docentes, relaciones escuela comunidad, el trabajo docente en el medio rural, la situación de la enseñanza, así como procesos de intervención de maestros que transforman su práctica (Hernández, 2015). Por ello, esta investigación abre la posibilidad de discutir sobre la escuela a partir de la acción de los sujetos en marcos instituidos, pero también desde su historicidad como elemento constitutivo de subjetividades que apertura hacia horizontes instituyentes colocando en el centro al sujeto, quien por mucho ha sido negado.

#### CONCLUSIONES

Construir la narrativa del maestro y los alumnos de una primaria multigrado en tanto sujetos en permanente constitución, no sólo ayudó a comprender su individualidad en el entramado de lo social. También he tenido la oportunidad de acercarme a través de ellos, a las diferentes dimensiones que como investigador y sujeto inmerso en el campo de lo educativo me han convocado; siendo el caso de la escuela, el sistema social que la determina y los sujetos escolares.

En esta pesquisa pude comprender y documentar no sólo la subjetividad de cada sujeto, sino también el funcionamiento de un sistema social que por su naturaleza histórica estructura la acción, haciendo llegar este precepto a la escuela como instancia encargada de socializar en el orden y el control. Por eso, desde su subjetividad me fue posible mirar más allá de los márgenes establecidos, para tener la oportunidad de encontrar a sujetos en permanente constitución cuya historia construida y vivida en diferentes contextos, es también la historia de muchos maestros y niños que viven y recrean la escuela multigrado.

#### FUENTES DE CONSULTA

- Bolívar, A, Domingo J. y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla S.A.
- Calvo, B. (1997). *La Modernización Educativa: Una perspectiva regional desde la frontera norte de México*. Tesis Doctoral. Universidad Iberoamericana.
- Castoriadis, C., (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México. Tusquets,
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesores, sujetos e individuos en la modernidad*. España. Gedisa.
- Hernández, J. (2015). La subjetividad de los sujetos en una escuela multigrado unitaria. Tesis Doctoral. ISCEEM, Toluca.
- Medina, P. (2005). "Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación." En Medina, P. (Coord). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México. UPN. Porrúa.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México. Gedisa.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia. ARFO.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós. España.

\_\_\_\_\_ (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. España. Paidós.

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Jornadas 111. México D.F. El colegio de México.

Zemelman, H. (1997). "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica." En: Zemelman, H. y E. León. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México. Anthropos.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México. Anthropos.

## LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO

Carpóforo Emilio Martínez Vences

Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México (División Tejupilco)

### Planteamiento del problema

El eje central de la investigación aborda, por un lado, la reforma en la educación básica llevada a cabo en la década de los noventa, en uno de los rubros más sobresalientes como es la transferencia de los servicios educativos del gobierno federal a los estados a partir de mayo de 1992. Esta transferencia se conoce como descentralización o federalización de la educación. Por el otro, examina si los cambios institucionales que esa reforma provoco, realmente tuvieron consecuencias en el trabajo de los maestros y en la organización de la supervisión escolar.

Por tanto, la investigación intentó responder los cuestionamientos referidos a: ¿Cuáles fueron los procesos que contribuyeron a la creación y conformación de la descentralización de la educación básica como política educativa? Y ¿Cuáles fueron los cambios institucionales que la descentralización provoco en el trabajo de los maestros y en la organización de la supervisión escolar en la región sur del Estado de México?

### El enfoque multirreferencial como posibilidad epistemológica

La investigación se ubica en la perspectiva de ese espíritu crítico, de análisis, de develación, que se ha venido concretando históricamente en la teoría socioeducativa como enfoque alternativo de los paradigmas liberal, economicista y crítico reproductivista. De acuerdo a Tedesco (1985), estos paradigmas han puesto el énfasis en el análisis de los productos finales de las acciones educativas y no en los procesos, razón por la cual explora una perspectiva que pone el acento en los actores sociales y en:

[...]el reconocimiento de la importancia de los procesos, es decir, del juego de fuerzas sociales que actúan en la determinación de los resultados y productos de la acción educativa. En este sentido, algunos aportes recientes han señalado la importancia de la capacidad de ejercer presión sobre el Estado que tienen los diferentes sectores sociales, la diferente capacidad del Estado para responder a las demandas educativas y al resto de las demandas sociales. (Además) [...] es preciso revalorizar el papel de los actores sociales y considerar el espacio educativo como un espacio de conflicto y de pugna social, donde cada sector se comporta de acuerdo a estrategias que es preciso conocer (Tedesco, 1985: 32).

Así, el enfoque de la investigación es multirreferencial, puesto que se sitúa en el ámbito de la relación entre la Nueva Sociología de la Educación y otras disciplinas, tal es el caso de la ciencia política, en una perspectiva que implica releer su vínculo con el Estado y los diferentes actores sociales. Al respecto, autores como Coraggio (1998: 54) comenta:

Se puede afirmar que la política educativa es hoy tan central que debe dejar de ser sectorial, tiene que integrarse con el conjunto de la política social, con la política económica; si no hay claridad en cuanto a qué clase de economía y qué sociedad se quiere alcanzar, la política educativa no podrá plantear con solvencia el problema de cómo se articula con los demás sistemas de la sociedad.

En este campo de discusión también adquiere relevancia la dimensión local de la política educativa frente a los cambios acaecidos en la política nacional por efecto de la descentralización educativa. Por esta razón, la realidad local aparece como una “arena de política” en dos frentes sustantivos: como una “ventana de oportunidades” y como un nuevo espacio de correlación de fuerzas para distintos actores.

Constructo teórico. La mirada desde las políticas públicas

El enfoque de políticas públicas, concebidas como: “cursos de acción que implícita y explícitamente surgen primordialmente desde el gobierno, pero que son constantemente recreados por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado va fijando” (Flores, 2008), proporciona una mi-

rada analítica para comprender los procesos de diseño y puesta en marcha de la descentralización educativa en un contexto determinado como lo es la región sur del Estado de México.

En el trabajo, la sociedad se concibe dinámica y por ende los procesos son definidos como los movimientos y las transformaciones sucesivas, que en la esfera de la política educativa ocurren en lapsos o momentos determinados, ya sea en el ámbito internacional, en el nivel nacional o en el local. Esta postura permite asumir la descentralización y los demás procesos aquí aludidos en constante construcción. Así, el enfoque a utilizar conlleva por lo tanto al análisis de la descentralización como estrategia para arribar a la calidad educativa a partir de tres niveles de reflexión.

El primero, referido al papel desempeñado por ciertos actores en el surgimiento, formulación y puesta en marcha de la descentralización. En éste se alude a la “política pública” para connotar un área de acción del Estado, que se explicita en el ámbito del poder público para convocar y articular fuerzas políticas con el propósito de hacer frente a necesidades consideradas como el conjunto de elementos que requiere el individuo y la sociedad para su bienestar, o bien, el que precisa el sistema para su funcionamiento.

Por tales razones se plantea el análisis de la descentralización como “política pública” al considerar que ésta, según Aguilar (1992: 15):

[...]es un proceso que se desenvuelve por etapas, cada una de las cuales posee sus actores, restricciones, decisiones, desarrollos y resultados propios, influye en las demás y es afectada por lo que sucede en las otras. En la práctica las etapas pueden superponerse y suponerse unas a otras, condensarse alrededor de una de ellas, anticiparse o atrasarse, repetirse. Separar en diversos tramos la elaboración de una política es algo artificial y puede ser hasta desviante, si deja la impresión o recomienda que se proceda etapa tras etapa, prohibiendo avanzar a la subsiguiente a menos que se haya completado la precedente. En suma, la separación analítica no debe ser confundida con una separación real, una secuencia temporal.

El segundo nivel de reflexión, intenta analizar el proceso de descentralización educativa en el Estado de México y de manera particular en la región sur a partir del análisis

de las instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como son la Subdirección Regional, las supervisiones y los cuerpos técnicos entre otros.

La conexión entre los dos niveles de reflexión se da a partir de un tercero, que es el de los actores constituidos en las prácticas y en contextos específicos, en donde se reconoce que los procesos son moldeados por éstos y que, a su vez, la actuación de los actores es influenciada por los procesos en los que están insertos. Ellos a partir de la resignificación, acuerdos, conflictos y negociaciones construyen la trama que da forma a esta dimensión.

#### Perspectiva metodológica

La investigación se ubica en una perspectiva histórico-política que requiere un ejercicio de mediación y problematización desde los referentes de complejidad en el sentido que le asigna Morín (2000). Bajo los señalamientos anteriores, la investigación pone el acento en las relaciones educación y maestros, vinculadas y subordinadas a procesos sociales más amplios y a condiciones políticas, sindicales, laborales e institucionales-administrativas en momentos concretos, tomando como punto de partida y de encuentro la intencionalidad de los sujetos atravesados por lo socio-cultural en su complejidad histórica y social.

#### Método construido en la práctica investigativa

En lo referente a la construcción metodológica, se contemplaron distintos niveles de abordaje. En un primer momento me di a la tarea de revisar las fuentes primarias, constituidas por los documentos oficiales tales como las leyes de educación, planes de gobiernos federales y del Estado de México, programas sectoriales de educación, emitidos por la SEP y por otras instancias de gobierno en las cuales se describen las reformas educativas de 1973 y 1993, de las que se deriva el marco jurídico en el cual opera el proceso de descentralización educativa.

En un segundo momento, se construyeron supuestos interpretativos y se realizó un proceso de indagación con el propósito de identificar en los municipios de la región sur del Estado de México las trayectorias profesionales de maestros más representativas por su vinculación con el proceso de descentralización educativa. El grupo de



estudio estuvo integrado por tres profesores, cuyo denominador común es ser reconocidos por sus compañeros como docentes prestigiados por su trabajo pedagógico, además de que representaban con su trayectoria profesional las distintas opciones y formas de constitución de una identidad magisterial

### El enfoque biográfico

Se optó por el enfoque biográfico, perspectiva de estudio que no descarta la importancia de lo macrosocial, pero que enfatiza el rescate de la experiencia cotidiana de los sujetos sociales, en tanto constructores de la realidad social. Una constante de esta mirada, es que el acento está puesto en los sujetos particulares, en sus historias y en la reconstrucción de su trayectoria profesional, entendida ésta como:

[...]el tránsito del sujeto desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional y social; por tanto, es un proceso socio-histórico en donde se condensan la generación como etapa de la formación tanto escolar como del mundo de vida social y político y de las tradiciones (Medina, 2000: 47).

La investigación intentó recuperar el plano personal de los sujetos a través de entrevistas a maestros de educación básica (supervisores), una serie de experiencias que se vinculan con el proceso de descentralización educativa y la vida política en sus respectivos ámbitos de acción y la manera como las han resignificado en un contexto regional. Este panorama me motivó a penetrar en el terreno poco explorado de las visiones de los profesores en relación a los procesos que viven en el escenario político-administrativo; indagar sobre sus motivaciones para estar ahí, mediante un diálogo cercano a sus expectativas, lo que este hecho desencadena en cada maestro y con los cuales se tuvo la oportunidad de conversar cara a cara.

### Resultados del análisis de los datos

En este apartado se aborda el tercer nivel de análisis, el de los actores, en este caso de los maestros que a raíz de su trayectoria profesional incursionaron en el ámbito de

la Supervisión Escolar, instancia donde se hizo evidente el proceso de descentralización a partir de la resignificación, acuerdos, conflictos y negociaciones que construyeron la trama que le dio forma a esta dimensión.

La adscripción de los maestros a la Supervisión Escolar.

La incorporación de estos maestros al campo de la supervisión escolar en las décadas de los ochenta y noventa, se da en el proceso de la federalización, lo que significó para las autoridades estatales mayor complejidad en la negociación de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación ya que la educación básica en el Estado de México presentaba características muy distintas a las de otras entidades, existían dos sindicatos importantes, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM). Cada uno negociaba en forma distinta sus condiciones salariales; el SNTE lo hacía a nivel nacional con las autoridades federales y en el ámbito estatal con las autoridades locales, mientras que el SMSEM sólo lo hacía con estas últimas.

“Reconocimiento a la tenacidad y perseverancia”

De acuerdo a Flores (2006), esta tendencia nacional es aprovechada en el Estado de México por los grupos políticos que controlan el gobierno, usando como discurso la modernización de la administración pública aprovechando la disputa de los grupos magisteriales, tanto estatales como federales, que hacían esfuerzos por coordinar la educación en la entidad, se le encarga a equipos de trabajo que se han venido constituyendo en la administración de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), dejando al margen y ocupando lugares subordinados a los grupos político-sindicales del magisterio.

En esta organización también son los supervisores escolares quienes resienten el cambio, en virtud de que anteriormente ellos habían sido el medio de control de maestros hacia el grupo político del SMSEM conocido como “Unidad Sindical”, y de profesores y ciudadanos hacia el Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el Estado de México, por lo que había varias salidas hacia su labor: el sindicato, el partido, los ayuntamientos o las jefaturas de departamentos en la Dirección de Educación Pública.

Así se tiene que bajo el discurso de la descentralización, al menos en esta región sur del Estado de México, lo que se dio fue una re zonificación administrativa con lo cual se fueron creando zonas escolares cuya supervisión fue asignada a maestros que se habían destacado por su trayectoria profesional, en funciones de dirección de una escuela primaria, secundaria o Normal, o bien como Auxiliares de Supervisión, como fue el caso de los tres maestros entrevistados.

“Como premio al trabajo político”

La descentralización educativa desencadenó un proceso de re zonificación en esta región, que sirvió para colocar al frente de las Supervisiones Escolares a maestros que se habían distinguido por su trabajo político de apoyo a las instancias de gobierno como a la estructura de los partidos políticos, llámense PRI o PRD.

Así tenemos que un número considerable de maestros ocupa la plaza de Supervisor Escolar no tanto porque lo respaldara la antigüedad en el servicio o una brillante trayectoria profesional, sino que sus méritos fueron haber participado activamente en las campañas políticas de los candidatos tanto a las presidencias municipales como a las diputaciones locales o federales o bien tener la suerte de encontrarse en su camino con algún personaje político con capacidad de decisión.

Discusión y aportación al estado del conocimiento

El trabajo de investigación aportó elementos de análisis para señalar que la descentralización educativa emanada del PME y de manera concreta de lo estipulado en el ANMEB y en la LGE fue una iniciativa inducida, como todos los intentos descentralizadores previos. Nació marcada con el sello centralista. Hoy es claro que el ANMEB no buscaba descentralizar la educación; todo lo contrario, la división de competencias entre el gobierno federal y las entidades federativas consistió en otorgar las facultades sustantivas al primero y las funciones adjetivas a los gobiernos de los estados.

La descentralización educativa también ha tenido tintes políticos, más no de carácter democratizador, ya que ha servido de “muro de contención” para detener y canalizar las demandas sociales por educación hacia otras instancias. Así, puede explicarse también como una medida de gobernabilidad para reducir el conflicto social.

Por lo que respecta al escenario del Estado de México es evidente que la descentralización vino a generar mayores responsabilidades al gobierno local, al tener que administrar un sistema educativo conformado por dos subsistemas, el federal y el estatal, lo que a su vez vino a trastocar intereses, sobretodo del ámbito político sindical.

Esto debido a que los Supervisores Escolares durante el periodo de centralización del sistema educativo en el Estado de México (1940-1980) orientaron sus esfuerzos para controlar las dos instancias de poder en materia educativa: el SMSEM y la Dirección General de Educación, esto les facilitó transitar hacia el PRI u otras organizaciones políticas de mayor poder dentro del contexto estatal.

La realización del trabajo de investigación dio la posibilidad de acercarme al debate del campo de los procesos de descentralización educativa, a partir de recuperar los aportes de autores que señalan que la calidad educativa de las escuelas tiene que ver con los procesos de política y prácticas escolares y educativas. Por ello, para iniciar un cambio se necesita “desmantelar” el enjambre de programas y proyectos federales para dar pie a un esquema de apoyo a proyectos y programas locales escolares.

#### Recomendaciones para los tomadores de decisión

Comulgo con la idea de que el sistema educativo necesita descentralizarse funcional y geográficamente, el centro puede definir qué de las políticas educativas y cada estado debe definir, de acuerdo a sus circunstancias el cómo de las mismas. Sólo así se pueden asumir con responsabilidad compartida los resultados educativos.

El énfasis debe ponerse en el aula y en la escuela, ya que resulta claro que es ahí en donde importa que impacten las reformas educativas. Por eso se plantea la necesidad de mirar lo que el aula y la escuela necesitan para desde ahí reformar el sistema. Esta visión implica profundizar en la descentralización para dar mayor autonomía a las escuelas, pero también apoyarlas para que puedan mejorar a partir de sus realidades.

#### Conclusiones

La profundización en este campo ha abierto nuevos cuestionamientos que pueden dar pie a futuras investigaciones relacionadas con diversa temáticas, como es el hecho de reconocer que no se ha podido incrementar sustancialmente la autonomía de los planteles a través de la concreción de proyectos escolares pertinentes y sustentables. Por tanto, se tienen que abordar en los próximos años aspectos como la transformación y el fortalecimiento de las funciones de la Supervisión Escolar y de apoyo técnico-pedagógico.

Finalmente, esta experiencia de investigación me dio la oportunidad de dialogar con los aportes de especialistas e investigadores del campo de los procesos de descentralización y junto con la recuperación de las voces de los maestros entrevistados, me otorgaron también la posibilidad de crecer en el campo.

#### Referencias:

AGUILAR, Luis F. (1992) "Estudio Introductorio" en: *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa, Colección Antologías de Políticas Públicas, Tercera Antología.

CORAGGIO, José Luis y TORRES, Rosa María (1998) *La Educación según el Banco Mundial. Un Análisis de sus propuestas y métodos*. Argentina, Miño y Dávila Editores.

FLORES CRESPO, Pedro (2008) *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana, México.

FLORES VELÁZQUEZ, Fernando (2006) *La supervisión de educación primaria: nociones, representaciones y prácticas en el contexto modernizador (El caso del estado de México)*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca.

MEDINA MELGAREJO, Patricia (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.

MORÍN, Edgar (2000) *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

TEDESCO, Juan Carlos (1985) "Paradigmas de la investigación socioeducativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 2, México, CEE, pp. 11-41

## LA FORMACIÓN DOCENTE ENTRE LA ENCRUCIJADA DE SU INEFICIENCIA Y LA NULA POSIBILIDAD DE UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE Y PERTINENTE: UNA PERSPECTIVA DESDE LOS ACTORES.

Santiago Delgado Coronado

Universidad Continente Americano  
Plantel Abasolo

### Introducción.

El sistema educativo nacional se encuentra inmerso en una crisis de resultados académicos, las evaluaciones con estándares nacionales e internacionales muestra esta gran debilidad de nuestros procesos de formación en los diferentes contextos; en función del análisis en los diferentes ámbitos y niveles, se concibe a la formación docente como el eje principal de las deficiencias proyectadas por estas pruebas aplicadas a nuestros estudiantes.

La formación se concibe como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. (Vargas Flores Lezy Magyoly. 2010, p. 3); la capacitación se define como el proceso de enseñanza- aprendizaje donde se adquieren conocimientos y se desarrollan destrezas; por último, la actualización se considera como la actividad de ponerse al día, estar a la vanguardia, acceder a la nueva información en el campo de la educación.

Desde una perspectiva holística, se establece que, son muchos los factores que interviene en el desarrollo del proceso educativo, el sistema se torna muy complejo, confluyen factores metodológicos, psicológicos, sociales, curriculares, culturales, etc., de la misma manera, se considera importante la participación y el compromiso de los actores de este proceso, alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, y sociedad en general, ya que cada uno de ellos participa de manera directa o indirecta en la formación de los miembros de la sociedad.

En México se han propuesto varias prácticas de profesionalización, capacitación y actualización docente, algunas que conllevan vacíos teóricos, académicos y con poca relación práctica hacia una formación para la vida; la última propuesta se orienta al desarrollo de competencias, con el propósito de que la escuela ofrezca un servicio de calidad, ya que esta, implica profesores bien preparados y con una actualización constante.

Percepción sobre la formación docente.

“Varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza” (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Cualquiera sea el cambio que se impulse, el enfoque en el cual se oriente, entendidos o no por parte de la sociedad, “los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se les ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación”. (Lea F. Vezub, 2007, p. 3)

La formación del maestro ha sido muy cuestionada, se señala la carencia de un sinnúmero de competencias que el maestro del siglo XXI debe poseer; para la OCED y la UNESCO, el “docente deseado”, el “docente eficaz” es caracterizado como un *sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador*” (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998): que domine los saberes y contenidos que pretende enseñar, sabe facilitar el aprendizaje, sabe e interpreta el currículo escolar, comprende la cultura de cada contexto, desarrolla una pedagogía activa, trabaja en equipo, etc.; en base a los resultados proyectados por las evaluaciones con estándares nacionales e internacionales, se puede considerar que, los procesos de formación no han logrado alcanzar ese ideal de maestro eficaz deseado.

(Anderson. 1991. p. 18) señala: “un docente efectivo es aquel que con bastante consistencia logra objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sea de forma directa o indirecta”; desde esta perspectiva, el maestro debe lograr un aprendizaje de calidad, ya que este es el propósito general de la Educación, para esto, es



necesario que el docente desarrolle un conjunto de competencias que le permitan conllevar el desarrollo de su práctica docente bajo los principios de calidad; Dunkin (1997) define la competencia docente como el conocimiento y las habilidades necesarias, y del desempeño docente como la forma en que este se conduce durante el proceso de enseñar.

Algunos estudios realizados muestran que, en las escuelas públicas, los docentes poseen una educación muy deficitaria, algunos tienen habilidades básicas limitadas, reciben escasa formación y perciben bajas remuneraciones (Arregui et al., 1996; Vaillant, 2004b). Lo anterior debiese orientar a la realización de un análisis del proceso de formación docente, a las instituciones encargadas de dicha formación, a los planes y programas de formación, a los mecanismos de capacitación y actualización del profesorado.

El segundo Informe del PREAL concluía que: *“En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”*. Estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados. Ya es común hablar del “bajo impacto” que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. (Lea F. Vezub, 2007, p. 5)

Investigaciones ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable hacia las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, a la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, así como también, su ausentismo, la rotación laboral, entre otros, son aspectos que influyen de forma importante en el éxito de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela (Harris, 1998; Stronge, 2002; Thijs y Verkuyterm, 2009).

La formación del maestro mexicano

Si consideramos partir de la época precolombina, la educación de los hijos se encontraba a cargo de los padres de familia, donde el propósito de dicha formación consistía en educar el corazón, es decir, atender los sentimientos, las emociones del ser humano, por otra parte orientada a instruir sobre los deberes principales que un joven debiese aprender desde la perspectiva de género, y sobretodo, educar la sensibilidad humana en los valores del respeto, la obediencia, etc.

Durante la época de la colonia, la educación fue eminentemente religiosa, el propósito central era formar a los niños y jóvenes bajo los principios de la doctrina cristiana, atendiendo a los principios de obediencia, el amor al prójimo y de la misma manera, al conocimiento de la lectura, escritura y operaciones básicas de cálculo, dicho proceso estaba a cargo de religiosos, por lo que hasta este momento no aparecía como oficio la docencia.

¿El establecimiento de la Compañía Lancasteriana en 1822 significó una oportunidad para la sociedad mexicana que buscaba disminuir los índices de analfabetismo, la responsabilidad de formar a los educandos durante la operatividad de esta compañía, estaban a cargo de docentes contratados por el ayuntamiento bajo ciertos indicadores que se establecieron con el fin de que docente pudiera impartir clase en esa época. Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el régimen lancasteriano — refiriéndonos a normales como el lugar en el que se norma la enseñanza— en un curso que iba de los cuatro a los seis meses.

Una vez considerado el magisterio como carrera en 1887, se inaugura la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México quien tuvo la responsabilidad de formar a los docentes de esa época. La formación del profesor de primaria, a partir de 1921, ha tenido dos momentos claves que influyeron en su preparación: uno es el maestro rural, misionero, comprometido con una concepción humanista y social de la profesión docente; ya que, durante el periodo revolucionario, el problema del analfabetismo era muy alto, se necesitaba personal para emprender campañas de alfabetización, por lo que se reclutó a todos aquellos que tan solo supieran leer y escribir para emprender esas jornadas de alfabetización, es cuando aparecen las misiones culturales, caravanas de personas que iban de pueblo en pueblo enseñando a leer y escribir

e instruyendo en algunos oficios, hasta este momento, se podrá manifestar que los docentes no eran objeto de ninguna capacitación, mucho menos una actualización; el otro momento es cuando se otorga a los estudios normalistas el nivel de licenciatura cambiando su estatus con un gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en las disciplinas teóricas y especulativas.

En 1958, Jaime Torres Bodet funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio cuyo propósito era mejorar las capacidades intelectuales de los maestros en ejercicio y acrecentar sus conocimientos de los contenidos educativos, es decir, la preocupación en esos momentos fue que los docentes dominaran los conocimientos a impartir dentro de las aulas; pero aún en las década de los 50's y 60's se contrataban personas que solo hubieran terminado los estudios primarios o secundarios, para 1958, existían 18 mil docentes que prestaban sus servicios en la federación, 9000 solo tenían certificado de primaria, 3000 tenían estudios incompletos de secundaria, 3000 habían egresado de escuelas normales rurales y solo 2000 de ellos habían sido formados en escuelas Normales de plan completo.

La preparación y capacitación docente ha sufrido cambios de acuerdo al proyecto educativo implementado en cada época, llámese nacionalista, socialista, plan de once años, tecnología educativa, modernización educativa, reforma integral, etc., tratando de unificar sus planes de estudio para la formación del maestro y favorecer el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos requeridos en esta etapa de la historia de la formación del magisterio, el ejemplo se observa con el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional con el plan 75, la malla curricular estaba orientada a fortalecer el dominio de conocimientos básicos de nivel superior.

Con el desarrollo del plan 99, se orientaba a favorecer, además del conocimiento, el proceso metodológico; las técnicas de enseñanza aparecen como los instrumentos y herramientas que ayudarían a conducir el proceso, la tecnología educativa da relevancia a la implementación de las técnicas y dinámicas de estudio, pero sin dar prioridad a la capacitación del maestro; en educación básica, fue hasta el proyecto de

modernización educativa cuando queda plasmada en los planes y programas de estudio la necesidad de que el maestro se capacitara de manera permanente para el desempeño de tu trabajo docente.

El diseño de los mecanismos de capacitación y actualización docente quedó registrado bajo el nombre de talleres generales de actualización, mismos que se impartían al inicio del ciclo escolar, se seleccionaban temas que se considera era lo que los docentes necesitan fortalecer, esto duro varios ciclos escolares, pero los resultados seguían siendo insuficientes, posteriormente se pensó en la planeación estratégica como la panacea que resolverá el problema de los malos resultados, estos siguen siendo deficientes, dentro de este mismo rubro de la planificación estratégica, se ha apostado por el diseño y puesta en práctica de la ruta de mejora, al inicio del ciclo escolar se dedica una semana para su diseño con la esperanza que esto apoye a mejorar los resultados académicos, pero no se ha visto gran avance al respecto, ¿acaso se consolida la perspectiva de Lipman? “Las escuelas de pedagogía parecieran sufrir continuas crisis de identidad, parecen estar constantemente probándose una nueva personalidad según lo que esté más de moda en cada momento”. (Lipman, M. Sharp A. M. & Oscanyan F. 1992, p.48).

Requerimientos de la formación docente.

Se comparte la necesidad e importancia de que el maestro reciba una formación adecuada a los requerimientos de la sociedad actual y una capacitación constante que fortalezca los conocimientos, las habilidades y destrezas para el desempeño de su labor docente teniendo presente el tipo de alumno que se pretende formar; el docente debe apropiarse y tener presente el enfoque formativo para el desarrollo de su práctica, dominar el área de conocimiento que pretenda enseñar, debe demostrar un dominio eficaz de la técnicas y estrategias de enseñanza acorde al modelo educativo que se pretende implantar, propiciar actitudes de laboriosidad, exigencia, hábito de trabajo intenso, etc.

Es entendible que la sociedad vaya evolucionando, buscando adaptarse a las nuevas exigencias de los adelantos científicos, tecnológicos, sociales, económicos, etc., pero

es necesario generar modelos de formación docente apropiados al momento histórico que se viva, atendiendo a los requerimientos sociales de la época; si la educación del futuro ha de tener solidez, la educación de los profesores exigirá mayor integridad que la que tiene actualmente. (Lipman, M. Sharp A. M. & Oscanyan F. 1992, p.48).

Otro aspecto que se debe considerar es formación de formadores, para (Gorodokin idac. p.1). “esta debe procurar la formación de sujetos competentes”, E. Díaz señala que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos ya que durante el proceso se estructuran representaciones, identificaciones, métodos y actitudes que impactan en el sujeto en formación tanto en el plano cognoscitivo como en el socio-afectivo.

Para la Secretaría de Educación Pública existen competencias básicas que el docente debe poseer para el desarrollo de su práctica pedagógica, entre ellas menciono algunas: dominio de los contenidos que pretende enseñar, creación de ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo, manejo e incorporación de las TIC's, dominio de una segunda lengua, etc.

Vaillant (2004) señala que los formadores de las instituciones de formación docente no cuentan con una preparación especial para sus funciones, algunos no tienen experiencia de aula, porque ocuparon sus cargos apenas culminaron sus estudios en la misma institución; un gran porcentaje de ellos siguen enseñando tal como fueron formados: con dictados, exposiciones magistrales, usando pocos libros y brindando a los futuros docentes escasa experiencia práctica de métodos de enseñanza efectivos.

“El docente desde el deber ser de su actuación profesional, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos”. (Díaz Quero, Víctor, 2006, p. 89) debemos plantearnos preguntas tales como ¿Qué estamos haciendo? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Qué tan bien o mal lo estamos haciendo?, ¿Promovemos la investigación?, etc.

La hipótesis que se planteó para el presente estudio fue “Si no existe claridad en el modelo docente que requiere la sociedad moderna y este no es conocido ni entendido por el maestro, no se logrará una formación profesional eficaz ni pertinente”.

El objetivo a lograr en la presente investigación fue “Analizar el proceso de formación y capacitación docente para proponer alternativas de mejora en la generación de aprendizajes eficaces.

### Metodología

Se aplicó un cuestionario diseñado con preguntas de carácter cerrado, en dos de ellas, se solicita que el entrevistado argumente o justifique sus respuestas, la finalidad de esto es, obtener mayores elementos que permitan valorar cualitativamente la variable, “A qué le atribuyes la buena o mala efectividad de los cursos tomados”, así como también, a la variable “El sistema educativo tendrá bien claro el modelo de maestro que quiere formar”; la primera ofrece elementos que permiten identificar posibles causas sobre la poca o mucha efectividad de la herramienta de actualización o capacitación docente; la segunda muestra la perspectiva que tiene el maestro sobre la claridad del prototipo de formación docente que pueda tener o no el sistema educativo.

Se encuestaron a 67 docentes adscritos a seis instituciones de nivel primaria, tres de educación preescolar y una de nivel medio superior, dos de estas pertenecen al sistema estatal y ocho al federal, del total, cinco se encuentran ubicadas en la zona rural y cinco en la zona urbana, sus características son variadas, seis son de organización completa y las restantes son multigrados una de las principales características para considerar a los investigados fue, que estuviesen en servicio y que pertenecieran al sistema de educación básica y media superior, la razón por la que se consideró este criterio fue que, en el esquema de educación básica, en el año 2004 inicia un proceso de transformación que pretende reorientar el proceso educativo al desarrollo de competencias, por lo que, el enfoque filosófico que sustenta estos cuatro niveles a los que se hace referencia es el mismo, desarrollo de competencias, sustentado en una filosofía humanista.

La elección de los investigados fue casuística, el criterio considerado para su selección fue ser maestro en servicio.

Análisis de resultados.

El instrumento que permitió recabar la información fue sometido al proceso de fiabilidad mediante la técnica del alfa de cronbach, obteniendo una puntuación de .786

El mayor porcentaje de los investigados (42.1 %) se encuentran en un rango de entre uno y diez años de servicios, lo cual significa que son maestros jóvenes, recién egresados con una formación más sólida en base a los enfoques que el propio sistema requiere, el 24.9 % se encuentra entre el rango de once y veinte, el 26.3% entre el rango veintiuno y treinta; el grado académico de los investigados es, el 71:9 % corresponde al grado de licenciatura, un 15 % a la Normal básica, y un 7% al posgrado; el porcentaje que corresponde al nivel licenciatura se asemeja a la sumatoria del porcentaje de docentes que cuentan hasta con veinte años de servicio que son los que han egresado con nivel de licenciatura, es decir, que esta cantidad de maestros no han seguido estudiando, no se han preocupado por mejorar su preparación académica.

Otro de los datos que arrojó este estudio fue que el mayor porcentaje de docentes, (35.1%) solo ha realizado entre uno y dos cursos en los últimos dos años, el 33.3% menciona haber realizado cinco o más cursos, lo curioso de este dato es que son los docentes de nivel medio superior los que expresan haberlos realizados porque lo necesitan para la formación pedagógica y como requerimiento de la institución donde laboran, el 29.8% refiere haber participado en entre tres y cuatro cursos durante los dos últimos años, considerando los talleres generales de actualización y los que se ofrecen de manera obligatoria; lo anterior muestra que es poca la actualización y capacitación que el docente recibe por la cantidad de cursos a los que asisten.

La variable, valoración de la efectividad de los cursos o talleres, el 77.2% los valora buenos, el 50.9 % lo atribuye a la buena preparación del docente que lo imparte, el 26.3 % lo bueno de los cursos lo atribuye al interés de los participantes; un 17.6 % de maestros consideran los cursos o talleres como regulares y malos, ellos lo atribuyen a la falta de claridad en los contenidos y propósitos, mismas causas son señaladas por el 12.3 % de docentes en el diseño del modelo filosófico sobre el tipo de maestro a formar.

La percepción que tienen los docentes sobre el desarrollo de las capacidades de reflexión, innovación, investigación, el debate, si incluía conocimientos, habilidades y actitudes que promovieran el logro del perfil de egreso docente, por parte de los cursos recibidos; el 57% estableció que sí, el 8% refirió que no y el 35% expreso que solo en algunas veces, lo anterior muestra que, en opinión del docente, los cursos si promueven la habilidades que se requieren desarrollar para aplicarlas dentro del aula, pero aún existen docentes que no lograr identificar este tipo de habilidades desarrollan los cursos, algunos de ellos aún los perciben muy verbalistas y desarrollados de manera tradicional.

Se cuestionó sobre sí los cursos realizados por los docentes atendían sus necesidades de formación, el 50.9 % expresó que sí, el 42.1 % dijo que solo algunas veces y el 7 % señaló que no. Lo anterior muestra que aún existe un porcentaje de docentes que consideran que los cursos no están atendiendo sus necesidades de formación, no encuentran interesantes las temáticas ofrecidas.

La última pregunta que se les planteo fue, ¿el sistema educativo tendrá bien claro el modelo de maestro que pretende o quiere formar, el 36.8% dijo que NO, el 35.1% expresó solo en algunas veces y el 28.1% señaló que SI.

Los entrevistados que señalaron la respuesta negativa, justifican sus argumentos expresando que los cursos no consideran el contexto ni la realidad social en el que se desarrolla la práctica educativa ya que este influye de manera determinante en el desarrollo de la misma; no se toma en cuenta la opinión de los docentes para el diseño de los planes y programas de estudio y sobre todo, para la implementación de proyectos de reforma; no se tiene pleno conocimiento, por parte de quien diseña los proyectos educativos, de las verdaderas necesidades de formación que presentan los maestros, no existe congruencia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de las autoridades educativas, hay quien considera que el modelo educativo que se desea implementar es muy limitado y copiado de otros contextos con características y particularidades muy distintas a nuestro país, otros expresan que constante se cambian de programas, hace falta más actualización para conocer la parte el sustento legal de



las reformas existentes, algunos más expresan que son políticas sexenales y por ende ni el propio sistema no tiene bien claro qué tipo de maestro desea formar.

Los docentes que ofrecen su respuesta afirmativa, argumentan que las temáticas presentadas por los cursos fortalecen el tipo de docente a formar, porque van de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que presenta el maestro y algunos establecen que pretende formar maestros con mayor capacidad para solucionar problemas.

## CONCLUSIONES

Los resultados académicos son insuficientes, por lo que se comparte la necesidad de que el docente se capacite y actualice constantemente, pero este aspecto ha sido considerado hasta el nacimiento del proyecto de modernización educativa con la implementación cursos de los talleres Generales de actualización, pero los resultados académicos no han mostrado un avance significativo, se siguen con las mismas prácticas dentro del aula, es decir, no hemos sido eficaces en la consecución de los objetivos educativos.

Los mecanismos de capacitación y actualización docente parten de la ausencia de un diagnóstico serio de necesidades de formación, solo hasta el año 2015 que se han implementado las evaluaciones de diagnóstico para la permanencia en el sistema, pero aún no existen datos al respecto; aún no se constata la relevancia que la teoría pueda tener en la práctica de los profesores dentro del aula; existe una gran distancia entre las intenciones formativas y la necesidades de la práctica educativa, se considera que, hasta el momento no se ha definido un modelo más concreto del tipo de profesor que se pretende formar.

La proliferación de los estudios de posgrado en el área de la educación se ha incrementado, la carrera de docente se elevó al grado de licenciatura, se han implementado talleres de actualización docente, etc., pero los resultados son insuficientes; los maestros expresan que en cierta medida, estos cursos no atienden sus necesidades de preparación, carecen de un modelo de docente ejemplar, ¿cómo quiere el sistema educativo que sea el maestro?, ¿Qué necesidades de formación tiene el maestro?, etc., aunque la OCED menciona una serie de indicadores que el docente debiese

atender, es preciso puntualizar sobre esto en cada curso, taller, diplomado o cualquiera que sea el mecanismo de capacitación con la finalidad de que el docente siempre los tenga presente para que asimile, se apropie y siempre los tenga presente en cada proceso de su formación, capacitación o actualización.

Los planes y programas de estudio orientados a la formación de maestros han sido muy inconsistentes, los requerimientos para la docencia han sido desde el dominio solo de la lectura, la escritura y cálculos aritméticos hasta el desarrollo de competencias para desarrollar la enseñanza, cada proyecto ha establecido los requerimientos que considera más apropiados; en la actualidad, los sistemas educativos solo atienden a los requerimientos establecidos por los organismos internacionales; (Lipman 1992, p.48) que señala, “las escuelas pedagógicas parecen sufrir continuas crisis de identidad, parecen estar constantemente probándose una nueva personalidad según lo que esté más de moda en cada momento”, será que, ¿existe una crisis de identidad en la formación del maestro?

## REFERENCIAS

- Bruns B. & Luque J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Foro sobre el desarrollo de América Latina. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial 1818 H Street NW, Washington, DC
- Carlón Valenzuela Vidal. (2015). Historia del Normalismo en México. AZ Revista de Educación y Cultura. <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/historia-del-normalismo-en-mexico>. Consultado el 20 de Octubre de 2016.
- Carro, Hernández, Lima & Corona (2016). Formación Profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. Revista Educación. Vol. XXV, No. 49, p. 7 – 28 ISSN 1019-9403
- De Ibarrola M., Sañudo L. E., Moreno M. & Barrera M. (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclu-

siones y recomendaciones de los foros Internacionales de Formación de Investigadores y profesionales de Alto nivel en Educación. Primera edición. Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. México.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext) 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Freire Paulo. (2010). Cartas para quien pretende enseñar. Segunda edición en español. Editorial Siglo XXI. México

GORODOKIN IDA C. La formación docente y su relación con la epistemología. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Recuperado el 27 de Junio de 2015 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Hunt Barbara C. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Editorial San Marino. Santiago de Chile. Recuperado el 22 de Junio de 2015 en <http://www.radu.edu.ar/Info/9%20efectividad%20doc.pdf>

Marcelo, C. y Zapata, M. (2008). *Cuestionario para la evaluación: "Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia". Metodología de uso y descripción de indicadores*. RED, Revista de Educación a Distancia. Número monográfico VII.- 30 de Diciembre de 2008. Número especial dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje. Revisado en <http://www.um.es/ead/red/M7/> el 23 de Junio de 2015.

Murillo Torrecilla F. Javier, Martínez Garrido Cynthia A. & Hernández Castilla Reyes. (2001) Decálogo para una Enseñanza Eficaz. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) - Volumen 9, Número 1. Recuperado el 22 de junio de 2015 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>

- Lipman, M. Sharp A. M. & Oscanyan F. (1992). La práctica filosófica y la reforma educativa. Educar a los educadores en La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre. Madrid. España
- Ornelas Carlos. (2000). El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo. Centro de Investigación y docencia económicas, Nacional financiera, Fondo de cultura económica. México
- Pérez Serrano Martina. ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? Departamento de didáctica y teoría de la educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2012). Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública México
- Torres Rosa M. (1999). *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo?* En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana, Madrid.
- Vargas Flores Lezy Magyoly. (2010). La formación docente. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021. Recuperado el 23 de Mayo de 2015 en [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCEN- TES/R0103\\_Magyoly.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCEN- TES/R0103_Magyoly.pdf)
- VASSILIOU, Androulla (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). Bruselas. Belgica. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydic>
- Vezub Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11, 1. Recuperado el 27 de Junio de 2015 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>



## EL CURSO PROPEDÉUTICO DE LA UPN QUERÉTARO: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Francisco Héctor Morán Olmedo, Guadalupe Rodríguez Ruiz y Siddharta Alberto Camargo Arteaga

Universidad Pedagógica Nacional unidad 22-A, Querétaro

El caso que nos atañe ahora es el de compartir la experiencia educativa del curso de formación propedéutica para ingresar a los programas de maestría mencionados en el párrafo anterior. Este curso es de modalidad presencial y requisito obligatorio. Por su naturaleza es de carácter preparatorio y como segundo fin, el servir como tamiz para la selección de estudiantes.

Este documento presenta la sistematización de la experiencia formativa en el curso propedéutico impartido en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 22-A Querétaro, como requisito previo para el ingreso a los programas de Maestría en Educación Básica (MEB) y Maestría en Intervención Pedagógica (MIP) con duración de un semestre. Ambos programas están dirigidos a docentes frente a grupo o directivos de nivel básico, medio superior y superior en instituciones educativas del estado. Dichos programas están encaminados a la formación, superación, profesionalización y actualización de profesionales de la educación comprometidos con el cambio educativo.

Para culminar ambos programas de posgrado, con éxito, es imprescindible que el alumno tenga desarrollada la capacidad para leer y analizar textos especializados en educación, es preciso que conozca y aplique técnicas para la recopilación de información, así también que redacte de manera eficaz y correcta textos escritos que se le soliciten. Por otro lado, debe conocer el estado del conocimiento en materia de educación y estar familiarizado con publicaciones de índole pedagógico.

La experiencia demuestra que los aspirantes a una maestría no satisfacen las competencias antes mencionadas, más bien recurren o se limitan a reproducir los contenidos de los materiales consultados sin lograr expresar un análisis consistente o aportar una crítica argumentada y menos aún de hacer inferencias a partir de lo que los autores especializados expresan.

De este modo, con intención de enmendar estas deficiencias y otorgar al estudiante herramientas básicas, que lo concientice de los conocimientos que debe adquirir, las habilidades, destrezas que debe desarrollar, y las actitudes que es necesario adoptar, es que se ofreció el curso propedéutico.

Éste transcurrió de agosto a diciembre de 2016, inició con la inscripción de 28 profesores, 3 de ellos residentes en el estado de Guanajuato (con domicilio cercano al estado de Querétaro); 9 candidatos a cursar la MEB y 19 para la MIP; 27 nacionales y 1 extranjero; en relación a la formación académica de nivel superior de los maestrantes: 5 (18%) de la Escuela Normal del Estado de Querétaro, 12 (43%) de la Universidad Pedagógica Nacional, 3 (11%) de la Universidad Autónoma de Querétaro y 8 (28%) de otras instituciones; En relación con sus funciones docentes: 8 en nivel preescolar, 12 en escuela primaria, 3 en educación secundaria, 1 en nivel medio superior, 2 en superior y 2 en otras funciones educativas. El curso finalizó con 18 docentes (la deserción fue por causas concernientes a los estudiantes). El proceso de ingreso a los dos programas de maestría establecido por la UPN 22-A finaliza con la publicación de resultados en su sitio web, en éste se mostró la aceptación de 9 alumnos a la MIP y 8 para la MEB.

El curso se conformó por tres trayectos denominados: *herramientas para el aprendizaje* cuyo objetivo era que los estudiantes comprendieran la importancia de la lectura en la conformación de un proyecto de intervención y la desarrollaran en textos académicos utilizando objetivos propios y sus conocimientos previos como herramientas que les permitieran la construcción de significado y el aprendizaje. El segundo trayecto: *introducción a la investigación educativa*, tuvo como finalidad construir una mirada propia acerca de la relación entre la investigación educativa y el ejercicio de la práctica profesional en la educación. El trayecto: *análisis de la práctica educativa*, tuvo

el propósito de hacer de su conocimiento al futuro maestrante el panorama educativo en tres ámbitos (internacional, nacional y local) de manera que le sirviera como una vía para la identificación de un problema educativo el cual sea factible y viable de ser atendido desde el campo de acción del profesional docente, directivo o asesor técnico-pedagógico.

El objetivo común fue brindar conocimientos o herramientas básicas al maestrante que pudieran renovar o fortalecer su ejercicio profesional al integrar los saberes adquiridos en estos trayectos, además de conducirlos hacia la revisión y análisis de textos pertinentes que orientaran su formación académica.

Cada trayecto fue impartido una vez a la semana, con duración de tres horas. La modalidad de trabajo en aula fue la de seminario-taller, en la cual fue indispensable que el estudiante realizara la lectura y el análisis previo de los textos propuestos por el conductor de cada trayecto. La labor con los estudiantes fue la de entablar un proceso de diálogo entre docente-alumnos que fomentara, en estos últimos, nuevas explicaciones e interpretaciones permitiéndoles abordar distintas perspectivas teórico-metodológicas que los condujeran hacia la reflexión y crítica de prácticas desprovistas de sentido formativo.

Con respecto a la evaluación, que determinaría su ingreso al posgrado, fue determinada por: su asistencia, su participación en el aula y un trabajo final que consistió en la elaboración de un ensayo, el cual reflejaría las habilidades adquiridas, demostraría su avance en el desarrollo de competencias vinculadas a la escritura de trabajos académicos y el conocimiento teórico-pedagógico revisado en los tres trayectos.

Dicho ensayo fue revisado y retroalimentado por cada uno de los asesores de los trayectos para ser entregado, de manera personal, a cada aspirante al posgrado.

En este punto resulta pertinente clarificar algunos conceptos y debates que se retomaron para el diseño de los trayectos descritos líneas arriba. El Desarrollo Profesional Docente (DPD) ha sido caracterizado de muy diversas maneras, a pesar de dicha diversidad es notorio que el interés en el DPD ha ido en aumento en años recientes como parte de las reformas que buscan concentrar los procesos educativos en el



aprendizaje de los estudiantes y en el reconocimiento del papel nodal que juegan los docentes en cualquier intento de reforma y en la educación en general (Ávalos, 2000; Suk Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, Shapley, 2007; Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, Orphanos, 2009; Vaillant y Vélaz, 2014; UNESCO-OREALC, 2011; Opfer y Pedder, 2011; Broad y Evans, 2006; Vescio, Ross y Adams, 2007).

En este sentido es importante mencionar que el trabajo de los docentes reviste una creciente complejidad que ha sido reconocida y abordada desde diversas perspectivas, este reconocimiento sustenta el rechazo de las posturas que buscan banalizar o trivializar el trabajo docente con la aparente finalidad de generar patrones simplistas de comportamientos en el aula que permitan cuantificar y controlar el trabajo de los docentes, más que alentar la toma de decisiones fundamentadas (Hargreaves, 1993; Brubacher, Case y Reagan, 1994; Darling-Hammond, 2000; Shulman, 2005; Tardiff, 2008).

Bajo esta perspectiva, de acuerdo con algunos autores “En los últimas dos décadas, un “nuevo paradigma” para el desarrollo profesional docente ha emergido de la investigación que distingue las poderosas oportunidades de aprendizaje para los docentes del ineficaz modelo del taller de un día” (Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, Orphanos, 2009, p. 3).

Además de lo anterior, se mencionan frecuentemente recomendaciones sobre la necesidad de considerar actividades de aprendizaje situado en el contexto laboral de los docentes y guiar la reflexión sobre dichas actividades; es importante basar el conocimiento y la práctica en la evidencia (Brad y Evans, 2006).

En cuanto a nuestra región Vaillant (OEI, 2015, p. 31) afirma que la implementación de políticas de DPD: “involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida”.

Así pues, desde la perspectiva internacional resulta imponderable un cambio de enfoque de los programas de DPD así para Vaillant (OEI, 2015, p. 29) “El caso del desarrollo profesional docente (...) constituye un vivo ejemplo –en muchos países- de lo que “no debe hacerse” en materia de cambio educativo. La no correspondencia entre los recursos invertidos y el impacto en el aula es flagrante”.

En la experiencia que presentamos el trabajo del docente inmerso en el inicio de un programa de DPD abonó a la reflexión de la propia práctica a partir de la revisión de textos académicos y de narraciones autobiográficas y el diario docente.

Para Fortoul (2013, p. 356) el término narrativas “es polisémico y se refiere a tres conceptos distintos (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2011) en cuanto a:

Fenómeno que se investiga: en estos casos la narrativa es considerada un producto, un resultado expresado por la vía oral o escrita por parte de un sujeto.

Método de investigación de corte cualitativo que permite la comprensión de fenómenos sociales.

Su uso con diferentes fines, entre los cuales se encuentra la docencia, la formación de adultos o de investigadores, la militancia política”.

Nosotros nos centramos en esta última caracterización del concepto, pues asumimos que la narrativa es una fuente de información de la práctica de los docentes-estudiantes, una fuente producida por ellos mismos y para el colectivo, en el cual se incluyen los propios sujetos en formación. En este sentido recuperamos nuevamente a Fortoul (op. cit), la narrativa permite “centrar el análisis de lo educativo en el debate entre lo individual, lo colectivo y lo institucional”. La construcción de narrativas autobiográficas nos permitió hacer visibles para los propios estudiantes las concepciones que ellos han desarrollado sobre la docencia y sobre su propio quehacer y con ello generar la posibilidad de romper con muchos prejuicios que limitan la actividad profesional al constreñirla. Así, asumimos que “En cuanto a lo vivido por el sujeto “es justo a la comprensión profunda, y no sólo a la descripción de los contornos externos, para lo que sirven las historias de vida” (Ferrarotti, 2007: 17, citado por Fortoul, op cit. 356).

Nos parece que en el proceso formativo y de evaluación que tuvo lugar durante el proceso del curso propedéutico resultó relevante para los estudiantes y los docentes contar con la posibilidad de construir sentido al relatar su proceso de escolarización en la autobiografía y su práctica cotidiana en el diario docente, los cuales se pusieron sobre la mesa del debate en una dinámica de taller.

Retomamos la caracterización que Fournier (2013: 359) nos ofrece: “Entendemos por narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; son las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos (...) es una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995)”.

En las narraciones realizadas por los estudiantes del curso propedéutico se manifiestan diversas dificultades y logros relacionados con la lectura y escritura de textos académicos, reflexiones acerca de su práctica docente y algunas inquietudes vinculadas a la experiencia de encontrarse, nuevamente, como alumnos.

Comentan que tanto la cantidad como las características de los textos les significaron obstáculos que debieron superar para alcanzar los aprendizajes esperados. En relación con la cantidad refieren que cuentan con poco tiempo disponible para leerlos. Esta situación resulta comprensible considerando que todos se encuentran trabajando y, más acentuado en el caso de las mujeres, deben atender determinadas necesidades familiares.

Entre las razones que enuncian para explicar las dificultades que tuvieron para comprender los textos estaría que no practican la lectura de este tipo de material, salvo cuando se les solicitó como parte de su formación académica, esa condición se agudizó en quienes estudiaron la licenciatura hace algunos años.

La redacción es otro de los aspectos que consideraron problemático. Les resultó complicado escribir ciñéndose a las exigencias que los textos académicos presentan. Estos problemas se manifestaron en la conformación de argumentos basados en evi-

dencias o en propuestas teóricas, en la aplicación de la norma ortográfica y en construir una estructura básica para exponer sus planteamientos, como puede ser una introducción, desarrollo y conclusiones.

Sin embargo, los estudiantes también reconocen avances significativos en estos ámbitos. Mencionan que poner en práctica las recomendaciones de los docentes y la práctica continua, les permitió mejorar su desempeño, aunque admiten que necesitan superarse para alcanzar el nivel que un posgrado exige. En este sentido, se trata de un grupo preocupado por hacer mejor las tareas que su formación les plantea.

Un ejemplo de estas situaciones puede observarse en el siguiente extracto de una de sus narraciones “lo que más me gustó durante mi estancia fue que desde el primer momento hasta el final, se presentó siempre como un reto, ya que debía formar nuevos hábitos en lectura y escritura” además menciona que “las actividades que más me significaron fueron las lecturas de textos y asociarlos con mi práctica docente”. Como este estudiante lo menciona, otra de las áreas en las que advierten un progreso notable es en la concepción y reflexión acerca de su práctica docente. En este sentido apuntan que el propedéutico les permitió observar su actividad profesional desde una perspectiva social y personal.

De acuerdo con sus escritos, ellos lograron construir una visión más amplia de lo que representa la docencia. Advirtieron las repercusiones que el trabajo docente tiene en un contexto nivel nacional e internacional. Pudieron aquilatar las relaciones complejas que se establecen entre la escuela y la sociedad, y cómo estas influyen en su labor.

Esta visión les permitió superar la idea de que su hacer se limita a lo que acontece en el aula. Un estudiante apunta “los maestros me acercaron a textos que me llevaron a reflexionar sobre mi labor docente, sobre aspectos de educación no solamente nacional sino internacional también. Despertaron en mí el interés por la investigación educativa”.

Además de esta mirada amplia, se recuperó el enfoque en las actividades concretas que efectúan en el aula. Reconocen que necesitan profundizar el conocimiento que tienen acerca de su práctica y adquirieron herramientas para lograrlo. Entre estas

mencionan al diario de clase, en el que registraron experiencias y reflexiones que enriquecen su actuación profesional. Hacen énfasis en la duda sistemática y la reflexión como vehículos para transformar su acción. Una estudiante señala “esto me hizo reflexionar sobre mi práctica docente y lo que estoy haciendo en ella y por mis alumnos”, más adelante comenta “Ahora continúo más motivada porque sé que, si soy aceptada en la maestría, podré realizar mejor mi labor y cada vez más seré autocrítica tanto en lo profesional o laboral como en mi vida personal”.

Un aspecto más que examinaron fue el desempeño que presentan como estudiantes. Los participantes incluyen en sus narraciones aquellas situaciones que les llevaron a pensar en las fortalezas y debilidades con las que cuentan cuando estudian. Advierten que el esfuerzo que requirió el curso propedéutico les llevó a revisar sus hábitos de estudio y plantearse nuevas formas de abordar los contenidos.

Ser alumnos y docentes al mismo tiempo fue un ejercicio que implicó poner a prueba los supuestos que han elaborado respecto de su actuación en el aula. El encuentro entre su historia como estudiantes y su presente como maestros lo representan como un punto de inflexión. Una de ellas dice “Me gustó la realización de la autobiografía, porque me permitió darme cuenta de mi posición como estudiante, y de cómo los hechos pasados me convirtieron en la maestra que soy”.

## Conclusiones

Como se ha expresado, el proceso de formación llevado a cabo en el curso propedéutico para el ingreso a las maestrías permitió alcanzar los objetivos de forma parcial, principalmente la reflexión de la práctica docente a través de la revisión de literatura especializada, la participación argumentada y las narraciones autobiográficas de los docentes-estudiantes.

## Referencias

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C (2010). *La Profesión Docente: temas y Discusiones en La Literatura internacional. Estudios Pedagógicos XXXVI*, No 1: 235-263. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

- Ávalos, B (2001). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando Desde el Presente al Futuro*. Preparado para el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile, 23-25 septiembre del 2000.
- Broad, K. y Evans, M (2006). *A Review of Literature On Professional Development Content And Delivery Modes For Experienced Teachers*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Brubacher, Case y Reagan (1994). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Opfer, D. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of educational research*, 81: 376 originally published online 21 July 2011.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2011). *Estado del Arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Borrador para discusión*. Centro de estudios de Políticas y prácticas en educación: Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Working Paper. París: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *Building a High-Quality. Teaching Profession*. Lessons from around The World. París: OCDE.
- Shulman, L (2005). Conocimiento y enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Granada, España.

- Vaillant, D. y Vélaz, C (Coordinadoras) (2015). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vescio et al. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, 80–91. Florida: University of Florida.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

## LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Hortensia González Rojas, Miguel Hernández Vergara y Rodolfo Castañeda Ramírez

Normal de Sultepc

### INTRODUCCIÓN

Después de un proceso de investigación relacionado con el proyecto de investigación que lleva por Título “La competencia comunicativa escrita en la producción de textos académicos”, que en esencia es la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; que supone dos

ámbitos: 1) capacidad de describir, narrar, explicar y argumentar; y 2) habilidad para localizar, seleccionar y utilizar información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual. Recordar al lector que el proyecto de investigación se desarrolló en la escuela Normal de Sultepec con el Programa Educativo de la Licenciatura que actualmente se ofrece “Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad Español”; el objetivo esencial que planteado para la investigación es un análisis interpretativo de las dificultades que tienen los estudiantes para realizar escritos desde la perspectiva estratégica de Daniel Casany, en especial de los procesos que instrumenta el estudiante para lograr un escrito. En relación al texto y su calificativo de texto académico se orienta su estudio desde la perspectiva de Gadamer y Paul Ricoeur.

El objeto de investigación se define por la competencia comunicativa escrita y el objeto empírico observable está definido por los textos académicos.

Propósitos:

Analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas para la producción de textos académicos.

Realizar un análisis interpretativo de la relación que tiene la escritura, la interpretación, el discurso y el texto.

Identificar las representaciones que los alumnos de licenciatura tienen al producir textos académicos.

## MARCO DE REFERENCIA

Mac Arthur, Graham y Fitzgerald (2006), identifica que la escritura es una de las herramientas más poderosas de que dispone el ser humano, en cuanto que nos permite comunicarnos, persuadir a otros y transmitir conocimientos e ideas. Estas atribuciones de la escritura aparecen de manera muy particular en las demandas de escritura de los ámbitos escolares y académicos.

Graham, 2006; Harris & Graham, 2005; Rijlaarsdam et al., 2011), localizan que “no sólo escribir, sino escribir bien, es una necesidad y obligación de la sociedad actual.



Junto con la comprensión lectora, la competencia comunicativa escrita es un predictor del éxito académico y requerimiento básico para la participación en la vida social”.

### *MARCO TEÓRICO*

El marco teórico tiene como propósito central incluir posibles explicaciones al tema de estudio como totalidad.

#### a.- La competencia comunicativa

*De acuerdo con Hylmes (1973)* señala que la competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme ”.

#### La competencia textual

Girón y Vallejo (1992) señala que es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica”.

La noción de *texto* ha sido objeto de arduas disquisiciones para su definición. En la actualidad, se acepta que un texto, “debe ser resultado de la actividad lingüística del hombre, ha de tener incuestionablemente una específica intención comunicativa. Grice ( 1995) lo planteó como principio regulador de todo acto comunicativo “haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando”.

#### Competencia comunicativa escrita

El lenguaje escrito dice Vigotsky, (2001), señala que “traducción del lenguaje oral”, y el primero “es una función totalmente especial del lenguaje” ya que utiliza ideas sobre

las palabras más que palabras, y siempre es un encuentro imaginario con un lector que no está presente cuando se materializa el texto completo.

Krashen (1981) plantea que en lo respecta a la manera en que se desarrolla la competencia escrita, ésta se puede considerar como aprendida, más que adquirida, según el concepto de adquisición *versus* el de aprendizaje. La diferencia entre aprendizaje y adquisición se centra particularmente en que la adquisición es un proceso subconsciente y el aprendizaje es un proceso consciente.

El texto

Para Velásquez (2002), el texto es “un registro verbal de un acto comunicativo”. Está formado por una serie de proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales, tanto explícitos como implícitos, que contribuyen a la creación de una unidad de significación. Según Halliday y Hasan (1976), el texto debe ser pensado en el plano semántico como una unidad de significación en contexto, de lenguaje en uso. Un texto no es una serie de oraciones, ni simplemente una categoría gramatical grande, algo similar a la oración, pero de mayor extensión, una suerte de super oración.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se conduce en sus inicios con un razonamiento inductivo deductivo, es decir de lo ideal a lo real. Para definir las categorías que integraban el tema se utilizó el método de la reconstrucción social abstracto-concreto-abstracto. Para el manejo de la información la metodología cualitativa para tratar la información que se obtiene del objeto de estudio resulta indispensable por ser la que atiende fenómenos de las ciencias humanas. Se combina la fenomenología-con la hermenéutica de la distancia. A continuación se describe las tres tendencias metodológicas que convergen al tratar de comprender el objeto de estudio.

El tipo de investigación es cualitativa

Eisner (1998, p. 43), señala que “toda indagación empírica se refiere a las cualidades, al significado que le asignamos constituyen el contenido de nuestra experiencia”. El significado se deriva del capital cultural de la experiencia, ésta no sólo se refiere a un conocimiento que deviene de un saber que no se ha reflexionado, también de los

ámbitos de una lectura teórica que se comprendido y que produce en el sujeto una nueva perspectiva de realidad social. Así la experiencia cobra significado cuando este es asignado. Para el caso del proceso de la investigación en la teoría se establecieron criterios epistemológicos en teoría y metodología.

a.- Para las dos categorías estelares: competencia comunicativa escrita se recurre a Cassany (1994) y para la perspectiva de texto a Gadamer y Ricoeur. En la metodología la fenomenología y hermenéutica de la distancia.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta un análisis de textos académicos de los alumnos, en el que se da significado al texto académico que producen los estudiantes de octavo semestre.

Análisis de los textos académicos.

Los textos académicos que se presentan para su análisis son documentos recepcionales concluidos que se presentan para examen recepcional en el mes de julio de 2015, para obtener el grado de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Español. Las temáticas que se abordan están relacionadas con la Licenciatura que los estudiantes han cursado. En especial se presentarán apartados que presenten dialogo con los autores.

### Ejercicio 1

Antes de empezar el análisis es conveniente señalar que Gadamer (1992) “El texto es un discurso inacabado en la infinita conversación del pensamiento. Lo que interesa es lo que nos dice, su sentido, y no solo el funcionamiento de su lenguaje”.

El texto es el horizonte en el que se puede mover el dialogo, la distancia y responder toda pregunta que se construye de acuerdo al interés hermenéutico del interprete.

Con esta consideración se procedió al análisis de los textos académicos-recepcionales.

El primer texto tiene como tema “La noticia como estrategia para la producción de texto expositivo”.

*“El grupo está integrado por 27 estudiantes, 15 mujeres y 12 hombres, hay alumnos que están muy motivados por aprender, alegres, y participativos, otros tímidos, des-pistados. El grupo entra a tercer grado con un promedio general de 7.70 y en la asignatura de Español con un promedio de 7.72, se puede observar que los alumnos tienen un promedio general aceptable y en español es bajo, en esta asignatura se requiere desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir), siendo estas actividades que a los alumnos pocas veces les gusta hacer.*

Los dos apartados y los que siguen corresponden al documento recepcional cuyo título ya se ha expuesto. Se observa que se describe, pero no hay diálogo con nadie, no es un texto en la perspectiva de Gadamer; se puede reconocer el intento de texto, pero termina en una escritura limitada. Considerando que el texto es el final de la comprensión de la realidad.

*Ana Teberosky (1999) “la noticia refiere a hechos, que deben ser de interés público, verdaderos y que se presentan a la audiencia bajo una forma retórica claramente definida”.*

*La noticia según Ana María Kaufman (1993) se encuentra entre los textos informativos, de acuerdo a su función y refiriéndonos a su trama es un texto narrativo, sin embargo también lo clasifica entre los textos periodísticos, los cuales “dan a conocer los sucesos más relevantes en el momento en que se producen” (Kaufman, 1993).*

*Se considera que la noticia puede estar clasificada en cualquiera de estos tipos de textos de acuerdo al fin y propósito con el que se está escribiendo. En contraste encontramos a Mónica Carozzi de Rojo (1994) la cual señala que “los textos expositivos son conocidos en el ámbito escolar con el nombre de informativos...si bien la mayoría de los textos expositivos tienen como función primordial transmitir información”.*

Las tres citas referidas usadas para fundamentar acerca de los textos expositivos carecen de distancia académica que puede ser representada por la crítica, el acuerdo, la reflexión, la consideración; en suma establecer una distancia como diálogo. Actitud que llevaría a la comprensión de lo que los autores quieren comunicar. El resultado es un acto comprensivo-interpretativo que se le puede llamar. Considerar que previo

al texto está la escritura y lo que va de la escritura al texto es un efecto comprensivo-interpretativo del acto dialogal.

A continuación se presenta otro párrafo para su análisis:

Ramón (2009) quien nos dice que:

*“Las informaciones periodísticas tienen una mayor permanencia y carecen de las limitaciones temporales y espaciales de otros medios, por lo que se pueden desarrollar con una mayor profundidad; en segundo lugar, el uso de documentos periodísticos amplía los márgenes de libertad creativa y posibilita el aprendizaje por descubrimiento, lo que aumenta considerablemente la motivación y la autoconfianza del alumnado; en tercer lugar, la prensa escrita permite poner en práctica estrategias de lectura comprensiva y crítica en relación con la realidad y son estas habilidades perceptivas, que se van asimilando poco a poco, las que permitirán al alumnado actuar críticamente en relación a otros medios de comunicación y a otras fuentes de información; por último, el análisis de las distintas versiones de un mismo hecho permite variar de contextos y de punto de vista y obliga a hacerse preguntas, a dudar, a pactar con los otros.*

El texto muestra dos cuestiones: el que lo re-escibe es receptor de la idea, no hay dialogo con el autor. El receptor queda mentalmente paralizado, no intenta alguna pregunta, ni otro ejercicio de las estructura superiores del pensamiento. Es una idea muerta en si misma, es una cita que se utiliza con el afán de fundamentar, sin embargo sigue siendo el ejercicio una expresión empírica, porque no es reflexionada o sometida a la reflexión de la razón. No se sabe para que se incluye, no forma parte de un entramado que intente comunicar una idea.

## CONCLUSIONES

En virtud de la revisión que se realiza a través del cuestionario y del análisis de apartados de los textos académicos (documentos recepcionales) que se analizan, se observa que los rasgos del perfil quedan en el apartado de narrar, describir, explicar; queda pendiente el de argumentar. Esto es importante porque están en el camino de la competencia comunicativa escrita, hace falta que los académicos preparen a los

estudiantes para producir textos académicos con cierta periodicidad. Una vez que se enfrente con éxito el primer texto académico, el cual en la mayoría de los casos es la tesis o trabajo de grado, se debe continuar en favor propio y colectivo.

Se incluyen citas de autores, solo que están mal incluidas no se articulan con lo que el alumno expone, otra debilidad que se observa en las citas es la ausencia de diálogo con los autores, el diálogo puede estar representado por la pregunta, la crítica, la reflexión, el análisis como forma también de distanciarse con los autores o estar de acuerdo con ellos. Esto será posible en la medida en que las clases tengan esta característica. Si están las clases en el horizonte de la estrategia como movimiento técnico, sólo se logran propósitos de fines medios, situaciones de control o dispositivos de poder benéficos para el profesor. Así se suelen enmascarar los procesos formativos.

El estudiante escribe, pero son frases cortas que no logran articularse con sentido comunicativo. Así la escritura del estudiante ha de pasar de ser simples frases para constituirse en un cuerpo discursivo que es capaz de promover la interacción o bien la intersubjetividad.

La competencia comunicativa escrita a pesar de ser una constante en los rasgos del perfil sigue padeciendo de procesos técnicos, se refleja en los ejercicios de descripción, narración y explicación que se presentan en los documentos recepcionales.

La escuela Normal ha de pasar del sentido cognoscitivista de los contenidos a sentidos comprensivos-interpretativos, esto para el caso del Programa Educativo que se ofrece en la Escuela Normal; el primer caso deja sin posibilidades al alumno de trascender a su propia capacidad de pensar lo que se expone, se convierte en consumidor que no comprende, por lo tanto el anhelo eterno de realizar una aplicación de la teoría a la vida cotidiana jamás será posible.

Finalmente se plantea una propuesta: el texto y la escritura ha de ser una constante en su quehacer pedagógico. Si lo que escriben lo socializan con sus estudiantes sutilmente logran que los estudiantes se vayan interesando por escritos en principio pequeños, pero que van representando actos comprensivos de sus clases.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica, Lengua y Literatura*.
- Ávila, Raúl. (1990). *La lengua y los hablantes*. México : Trillas.
- Berruto, Gaetano (1979). *La semántica*. México : Nueva Imagen.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso* . Madrid: Visor.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1994). *Describir al escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagra
- Cassany, D. .2003b. «La escritura electrónica», en *C & E: Cultura y*
- Cassany, D. *Como se aprende a escribir*, Paidós Comunicación.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Castelló, M. (coord.); Iñesta, A.; Miras, M.; Solé, I. & Teberosky, A. (2007). *El texto académico. Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

- Fidalgo, R. (2005). La metacognición en la composición escrita: revisión,
- Gadamer. H. (1992 ). Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme.
- Girón, María Stella y Vallejo, Marco Antonio. *Producción e interpretación textual*.
- Graves, D. (1996). Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1992) Teoría de la acción comunicativa I. Mexico: Taurus
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo. Caracas: Educativa.
- Hiymes, Dell. (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México : UNAM.
- [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_arquivos/3/TDE-2013-09-16T09:05:17Z-4049/Publico/villasmil\\_flores\\_yeriling\\_susam.pdf](http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/3/TDE-2013-09-16T09:05:17Z-4049/Publico/villasmil_flores_yeriling_susam.pdf)
- Lyons, J. (1997) Semántica lingüística. Una introducción. Barcelona: Paidós
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... pero ¿qué y cómo evaluar? Acción Pedagógica. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>.
- Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662108>
- New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Olson, D. (1997). La cultura escrita como actividad metalingüística. En: El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa
- Ricoeur, P. (2004). Del texto a la Acción. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, I. y Barrera, L. (1992). ¿Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por los estudiantes?. Tierra Nueva
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. Infancia y Aprendizaje. España: Grao



- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir?. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- Teberosky, A. (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos España: Graó.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso.
- Villasmil, Y. (2012). Modelo lingüístico-cognitivo para la construcción de la micro estructura semántica en textos expositivos.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTATL.

Santos Guzmán Jiménez, Guadalupe de los Ángeles Santiago y Elvia Vergara Álvarez

Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

### 1.- INTRODUCCIÓN.

Desde sus inicios la profesión docente se concebía como una labor misionera caracterizada por el sacrificio y la entrega. Desde esta concepción, la vocación parecía un elemento significativo para ejercer la función docente (Pérez, 1995). La transición de la tendencia enciclopedista al modelo desarrollista en la política educativa a mediados de los años 60 produjo una concepción del docente como técnico, en donde la racionalidad, la eficiencia y la eficacia se configuraron como los rasgos de la práctica del docente. En los años 90 se advierte otro cambio en la identidad de la profesión docente, a través de la implementación del proyecto de modernización educativa surge el concepto de “profesional de la educación” entendido desde un plano academicista, en donde el docente se convierte en un intelectual reflexivo capaz de contribuir en las transformaciones del centro escolar.

Las políticas educativas han planteado la necesidad de modificar las metodologías y los modelos de enseñanza y de aprendizaje en los centros educativos. Sin embargo, las reformas educativas han tenido resultados ambiguos y contradictorios, entre ellos, la desvalorización de la figura docente, la desvinculación del contexto comunitario, el deterioro salarial, la insatisfacción docente, la continuidad de patrones y roles tradicionalistas principalmente. Esta situación pone en crisis la identidad profesional docente, la cual se construye desde la formación inicial (Esteve, 2006).

Es por ello, que la Escuela Normal Urbana de Balancán pretende mejorar la formación profesional docente a través de las investigaciones que se realizan al interior de los cuerpos académicos de dicha institución. En este marco se desarrolla el proyecto de investigación sobre Identidad profesional docente con el propósito de comprender y analizar las historias de vida, los motivos de elección de la carrera de los estudiantes de nuevo ingreso, así como sus aspiraciones y motivaciones personales y profesionales.

## 2.- LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTALT.

En el caso de nuestra investigación la identidad profesional docente se aborda desde la perspectiva de la Gestalt. La psicología de la Gestalt naciente a principios del siglo XX surge como una propuesta integral a la psicología convencional, ya que crítica a las teorías asociacionistas y empiristas por su carácter reductivo y atomista sobre la percepción; entendida como la suma de las partes. Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad profesional docente se encuentra orientada hacia la búsqueda del desarrollo integral del sujeto, al bienestar armonioso a través del darse cuenta, el aquí y ahora y la responsabilidad. De esta manera las diversas relaciones internas y externas que experimentan el sujeto configuran una organización estructural del conocimiento, del mundo en que se vive.

La identidad de la profesión docente entendida desde la perspectiva de la Gestalt se relaciona con la propuesta de Romero (1994) sobre las *motivaciones psicológicas*, en cuyo caso su función es influir en la conducta del individuo en el plano individual (realidad interior) y en el plano social (realidad exterior). El modelo de crecimiento psicológico propuesto por Romero integra tres tipos de motivaciones: *de logro, de poder y de afiliación*.

Las *motivaciones de logro* constituyen “una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y colectivo” Romero (1994:98). Desde el plano

social, este tipo de motivación se encuentra orientada por la búsqueda de la superación personal y profesional. La capacidad de influencia sobre un grupo social, el prestigio y el reconocimiento social, así como la superación de expectativas y metas son elementos relacionados con las *motivaciones de poder*. Por su parte, las *Motivaciones de afiliación* enfatizan los aspectos emocionales y en la necesidad de establecer relaciones interpersonales con los miembros del grupo.

Este modelo de crecimiento psicológico explica la orientación de los comportamientos, en este caso del profesional de la educación, en donde la elección de la carrera, la figura docente y el concepto de identidad son definidos. A su vez, las motivaciones de *logro*, de *poder* y de *afiliación* se insertan en valoraciones de orden superior: *extrínsecas e intrínsecas* (Pick, 1995). Los valores extrínsecos se corresponden con condiciones prácticas, en el caso de la profesión docente, se experimentan con los beneficios que se deriva del ejercicio profesional, por ejemplo, el prestigio, la estabilidad económica, bienes materiales, etc. Las valoraciones intrínsecas encierran una serie de elementos emocionales y cognitivos de carácter íntimo; que fungen como ejes orientadores en la toma de decisiones y las pautas de comportamiento.

### 3.- PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.

En esta investigación se empleó una metodología mixta de corte exploratorio-interpretativo. Los instrumentos utilizados en la investigación corresponden a técnicas interrogativas, para ello se aplicó un cuestionario semiestructurado y entrevistas a profundidad a una muestra de 90 alumnos, al cual representa el 35% de la población de la licenciatura en educación preescolar y de la licenciatura en educación primaria de la generación 2007-2012 de la Escuela Normal Urbana de Balancán ubicada en el estado de Tabasco.

Los pasos del proceso metodológico fueron los siguientes:

- 1.- Diagnóstico y aplicación de instrumentos.
- 2.- Transcripción y sistematización de datos.
- 3.- Codificación.

4.- Establecimiento de las dimensiones de análisis.

5.-Análisis de contenido.

6.- Presentación de resultados.

En esta ponencia se presentan los hallazgos más sobresalientes sobre tres dimensiones: 1) Los motivos de elección de la profesión docente, 2) el significado la figura del docente y 3) la concepción de la identidad profesional. }

#### 4.-LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Los motivos de elección que se exponen a continuación tienen que ver con tres nociones fundamentales: el autoconcepto (Bandura, 1987), las atribuciones (Weiner, 1986) y las metas personales (González-Cabanach, et. al., 1996); desde éstas, las repuestas de los participantes se clasifican en tres tipos: motivos socioeconómicos y de posición social, motivos familiares y motivos vocacionales. Los dos primeros podemos ubicarlos dentro de la motivación extrínseca, la cual corresponde a la valoración de razones externas al interés cognitivo, en contraste con los factores intrínsecos centradas en el proceso cognitivo para el desarrollo de la profesión docente.

Motivos socioeconómicos y posición social.

En cuanto a los factores que influyeron en la elección de estudiar en la ENUB, el 65% de los alumnos mencionaron con mayor frecuencia motivos de origen socioeconómico y de posición social. Al respecto los estudiantes mencionaron:

“Si estudio primero para maestro y ya con eso me pago lo que realmente quiero estudiar” (ELEP 036).

“Porque me queda cerca la escuela y con ello podré tener un ingreso económico para irme a otro estado y estudiar otra cosa” (ELEP 004).

“Porque es una carrera que me pueden pagar y porque aquí en municipio el maestro es bien reconocido” (ELEP 041).

“Bueno pues yo elegí esta carrera porque ser maestro es muy importante, son reconocidos aquí en Balancán y sus acciones son tomadas en cuenta” (ELEP 0058).

En el caso de la ENUB, los estudiantes eligen la carrera docente como un medio de movilidad social, económica y profesional. De acuerdo con las investigaciones de Mercado (1997), la inserción a la escuela normal en la mayoría de los casos no representa la primera opción, en tal caso, funge como una estrategia para superar las condiciones económicas y obtener prestigio social. Se deduce que los alumnos toman sus decisiones con base en la convivencia social que experimentan, donde los grupos sociales a los que pertenecen se convierten en sus marcos de referencia para sumir una determinada conducta. Las atribuciones que podemos observar se refieren al estatus social y la importancia de la participación del maestro en el contexto de investigación, además del ingreso económico.

Motivos familiares.

En el caso de nuestra investigación se registró que el 20% de la población ha elegido la carrera docente por motivos familiares. Las siguientes citas son ilustrativas:

“Porque es una carrera de tradición en la familia” (ELEP 090).

“Estudiar para maestro porque así lo quieren mis padres, bueno es en lo que me pueden apoyar para que yo estudie” (ELEP 078).

“Pues tengo mucha familia que ha estudiado para maestros y me siempre me ha gustado su trabajo, yo creo que esto ha influido en mi decisión, aparte estoy familiarizado con el material didáctico, las cartulinas, los pinceles, colores y todo lo que ocupan para sus clases” (ELEP043).

En este caso, podemos deducir que la influencia familiar representa un marco de referencia en tanto que los alumnos expresan que la ocupación de sus padres representa un modelo a seguir. Otro matiz de la influencia familiar se debe a la imitación de los hijos por seguir la misma carrera que los padres. Desde la perspectiva de la Gestalt, estas situaciones pueden entenderse, en tanto que, la familia como primera

institución social formadora imprime en los hijos una serie de reglas, valores y establece pautas de comportamiento. Desde estos referentes, los hijos aprenden a convivir y a comunicarse bajo orientaciones y enseñanzas que van formulando su autoconcepto. Así pues, la influencia familiar tiene relación con los hábitos tradicionales, la identificación entre el padre y el hijo y la situación económica familiar.

Motivos vocacionales.

Los motivos menos frecuentes (15%) corresponden al perfil vocacional de los participantes. En las investigaciones de Mercado (1997) la elección de la licenciatura en primaria se encuentra en total correspondencia con el gusto por trabajar con niños, además de poseer la vocación para hacerlo.

“Pues me agrada el trabajo con niños, es algo que siempre he querido” (ELEP 081).

“Porque es lo que realmente me gusta, la educación es para mi un campo muy importante donde puedo desempeñarme y mas aun enseñando a los niños” (ELEP 009).

“Creo que nací para esto, a mi me gusta dar clases, desde chico he ayudado a mis hermanos con sus tareas, no sé, pero tiene que ver con la vocación” (ELEP 0023).

La vocación es entendida desde la subjetividad ya que obedece a cuestiones intrínsecas que le son propias a cada individuo, de tal manera que la vocación no puede ser orientada. Sin caer en determinismos, la vocación tiene que ver con la esencia y las aptitudes de cada individuo. De manera que, la identidad profesional es un proceso que se construye con la experiencia histórica de los estudiantes. En este tipo de identidad, el desarrollo vocacional juega un papel importante, en dicho desarrollo se dinamizan las capacidades psicológicas y las fisiológicas en un contexto determinado. Así, las aptitudes, los intereses y la personalidad son elementos inherentes del desarrollo vocacional.

## 5.- EL SIGNIFICADO DE LA FIGURA DEL DOCENTE.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes se identificaron 7 cualidades mismas que fueron agrupados en 3 principales dimensiones correspondientes propiamente con las dimensiones de la formación profesional docente. En primer lugar, los rasgos más sobresalientes corresponden a la dimensión ética- axiológica (37%), seguida de una concepción que resalta la parte académica-profesional (33%) y por último aluden a una imagen desde la dimensión social del docente (29%).

De acuerdo con los resultados, podemos observar que predominan cualidades y rasgos de la figura docente relacionados con una dimensión ética-axiológica. Al respecto se identificaron dos valores: la responsabilidad y el compromiso, los cuales se ubican en el plano de la práctica profesional docente. Es este mismo plano, los alumnos mencionaron algunas características relacionadas con la dimensión académica-profesional: la exigencia y nos encontramos con un término coloquial “barco” que se utiliza cuando el maestro no está comprometido como su quehacer docente. La tercera concepción del docente tiene que ver con las relaciones interpersonales que se establecen en el aula y fuera de ella, así los alumnos reconocen la figura del docente en su dimensión social y aluden a tres rasgos específicos: “buena onda”, la amistad y el ser “bromista”.

Con estos resultados podemos deducir que los rasgos que los participantes atribuyen a la figura docente tienen que ver con las actitudes, la competencia profesional y la personalidad. Las dimensiones en las que se agrupan estos rasgos se perfilan como un marco referencial para los alumnos; desde el cual obtienen modelos de enseñanza, identifican formas de comunicación y convivencia, además de la adopción de actitudes frente a un grupo de clase. En tal sentido, la identidad profesional docente que asuman estará mediada por la imagen de docente que tengan de referencia.

## 6.-LA CONCEPCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.

Las diversas expresiones de los alumnos presentan matices orientados por la *motivación de logro*, como se muestra en los siguientes casos: “Es ser lo que nunca fuiste pero con mucha humildad” (ELEP 0024), “es identificarme, quien soy, a donde voy hacia donde quiero llegar” (ELEP 007), otro alumno menciona: “Es convertirse en una



persona preparada que ha alcanzado sus metas profesionales” (ELEP0079). Puede identificarse que en estas expresiones la aspiración y la superación profesional caracterizan el concepto de identidad profesional con mayor énfasis.

En otros casos, los alumnos exponen que la identidad profesional “es la imagen que proyectas ante la sociedad y ante ti mismo como persona” (ELEP 0064), “es algo que me describe o dice que es lo que estoy haciendo” (ELEP 0034). En estas frases podemos ver una relación con las *motivaciones de poder*, las cuales tiene su base en el reconocimiento profesional ante la sociedad, en donde se es tomado en cuenta por las acciones que se realizan. Otras expresiones ejemplifican la concepción de la identidad profesional orientada desde la *motivación de la afiliación*: “Entiendo que la identidad profesional es la parte esencial para pertenecer a un buen círculo social que caracteriza a uno como exitoso” (ELEP 001).

Conclusiones.

Los resultados de la investigación han generado diversas reflexiones sobre la identidad profesional docente. En primer lugar se reconoce que se ha prestado escasa atención a los motivos de elección de la profesión docente y al peso de las motivaciones externas sobre dicha elección. Esta situación en el contexto de la ENUB se presenta compleja ya que las condiciones contextuales del municipio de Balancán, Tabasco configuran un escenario poco prometedor para la población estudiantil con menores oportunidades económicas. En segundo lugar, se concluye que el desempeño escolar de los alumnos normalistas se encuentra determinado por los aspectos motivacionales. De manera que, el desarrollo crítico y autónomo en la construcción de conocimientos sobre un campo específico se ve afectado. En tercer lugar, la práctica profesional docente se torna compleja en tanto que la identidad de los profesionistas se encuentra mediada por su historia de vida. Finalmente, estos resultados ofrecen la posibilidad de construir propuestas pertinentes para fortalecer la identidad profesional desde las motivaciones y aspiraciones de nuestro cuerpo estudiantil, además de construir espacios de aprendizaje colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Esteve, J. (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. *En el Oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina.
- González-Cabanach, R., et. al., (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema* 8, 45-61.
- Mercado, E. (1997). "Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales" en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, memoria electrónica, Mérida: COMIE.
- Pérez, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. En *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo* (121), 193-211.
- Pick, S. (1995). *Planteando tu vida*. México: Planeta.
- Romero, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional* (13) 2, 93-106.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

## ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

Yanahui Anaid Caletti González

Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

### Introducción

La investigación desde un enfoque sociocultural en educación es abundante y nos ha llevado al reconocimiento del papel fundamental de la interacción discursiva en la construcción de conocimientos (Cole & Engeström, 1997). Aprendimos que el lenguaje es un instrumento por el que los individuos construyen sus ideas, piensan y aprenden conjuntamente o, en otras palabras, es un instrumento con una función cultural y psicológica (Mercer, 1997).

Como resultado, se han analizado interacciones discursivas de los integrantes de instituciones de educación básica, así como de los participantes de diferentes comunidades de práctica (Lave, 1996; Edwards, 1990; Candela, 1999; entre otros). No obstante, poco se ha dicho de la formación de profesionales en educación y sobre los instrumentos discursivos de los que se apoya el profesor en la formación de estos profesionales. Como resultado podemos decir que existe una necesidad de análisis de contextos universitarios desde un enfoque cualitativo en México que dé cuenta de la participación social y de la complejidad de las interacciones discursivas relacionadas a la formación de profesionales en educación. Esto podría contribuir a la investigación asociada a la mejora de los procesos educativos en México.

Por otro lado, se espera que los profesores brinden una educación de calidad para promover un logro máximo de los aprendizajes y se han implementado reformas educativas (Artículo 3º, 2011; SEP, 2015), no obstante, y a pesar de la identificación de las interacciones discursivas como predominantes para la construcción de conocimientos, poco se ha visibilizando el papel de las mismas, reconociéndolas y promoviéndolas en los procesos formativos.

A través de este proyecto de investigación analizamos un grupo universitario particular que está a cargo de un profesor con amplia formación académica y experiencia pedagógica desde un enfoque sociocultural que es, además, es un especialista en el uso de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Durante este curso se tuvo acceso a diferentes recursos en el aula, incluyendo una plataforma virtual a través de la cual el profesor había diseñado una unidad de enseñanza interactiva relacionada al curso. El grupo se constituyó de 14 estudiantes pertenecientes al 8o. semestre de la licenciatura en Psicología educativa (último semestre de acuerdo al plan de estudios) y la asignatura llevaba por título “Estrategias de enseñanza de las ciencias naturales”.

El curso observado ofreció una oportunidad especial para analizar las estrategias que contribuyeron en el aula a los procesos de construcción de conocimientos. Nos preguntamos dada la riqueza de las características y herramientas disponibles de este grupo particular ¿Qué características presentan los procesos de construcción de conocimientos en los que se involucran los estudiantes de psicología y su profesor en un curso de estrategias de enseñanza de las ciencias? ¿cuáles son las estrategias de las que se apoya el profesor para orientar y enriquecer las interacciones en el curso? Y ¿Qué conocimientos se construyeron y que elementos facilitaron u obstaculizaron su construcción?

La tesis central del trabajo supone que en el proceso de construcción de conocimientos se parte del uso de estrategias que facilitan la negociación de significados entre los participantes. Estas estrategias poseen un carácter social, cultural y situado en el proceso de construcción de conocimientos y se basan en la interacción discursiva. Identificarlas favorece el reconocimiento del proceso de construcción de conocimientos, su complejidad y riqueza, permite contribuir a la promoción de prácticas educativas que contemplen su carácter social y situado, además que puede abonar a la discusión relacionada al uso de tecnologías en el aula.

Marco de referencia. Desde un enfoque sociocultural de la construcción del conocimiento

La complejidad del proceso de construcción de conocimientos hoy día es objeto de debate entre perspectivas y disciplinas. En la psicología existen supuestos psicogenéticos (Piaget, 1920), cognitivos (Resnik, 1990) y sociales (Vygotsky, 1986). Pero también existen enfoques disciplinarios epistémicos, sociológicos (Berger y Luckmann, 2003) y antropológicos (Lave, 1996).

Lejos de intentar identificar una explicación única al proceso de construcción de conocimientos, se busca destacar la tendencia al reconocimiento de su origen sociocultural, donde los procesos cognitivos son indisociables de toda práctica humana.

En la escuela, la enseñanza supone el desarrollo de interacciones discursivas donde el maestro y los alumnos hacen uso del lenguaje como un medio de comunicación y auto-organización para negociar y construir conocimientos (Candela y Herrera, 1992). En este proceso, el profesor se apoya de estrategias discursivas con intencionalidad educativa.

Por estrategias discursivas entendemos aquellas empleadas para “conseguir objetivos comunicativos que se propone el hablante” (p.44) y son discursivas en tanto que se basan en “lo verbal (oral y escrito) y en otros lenguajes relacionados (gestual, cinesico, proxémico, musical, de la imagen, etc.); parten de elementos cognitivos y contextuales necesarios para su producción e interpretación” (Castellá, J; Comelles, S, Cros, A. y Vila, M., 2007, p. 46).

Así, al análisis de la construcción de conocimientos deben incorporarse todos aquellos recursos que actúan situacional y socialmente en forma de recursos materiales. En palabras de Roth (2012):

No podemos dar sentido a la cognición, al sujeto, la subjetividad, las emociones, los motivos, motivaciones, creencias, o al aprendizaje, a menos que tomemos en cuenta la totalidad de la actividad humana realizada por las acciones de un sujeto (individual y colectivamente) (Roth, 2012, p. 23)

En este proceso, la producción de un diagrama en el pizarrón, los movimientos que acompañan a su producción, y los gestos que lo anticipan, constituyen acciones con

significado que anuncian la aparición de un evento y lo condicionan. El profesor construye su pensamiento en tiempo real conforme habla, escribe, dibuja, gesticula, e interpreta los indicios según las acciones de los alumnos, del aula, etc. (Roth, 2009).

Desde esta perspectiva, la importancia del análisis de los elementos contextuales se hace relevante en todo proceso interactivo: representaciones simbólicas con ayuda del pizarrón, emulaciones, movimientos, son todos instrumentos de construcción de conocimientos que permiten poner en juego un proceso de negociación de significados mediado por el discurso.

La construcción de conocimientos hasta aquí resulta una tarea rica y compleja, difícil de sistematizarse según la multiplicidad de elementos a contemplarse para describirla. Se propone para efectos de investigación la acotación de un análisis dirigido a la identificación de estrategias discursivas que evidencien el carácter complejo e interdependiente de la construcción de conocimientos.

#### Estrategia metodológica

Este documento constituye el resultado de un estudio de corte cualitativo con enfoque etnográfico, donde se analizaron un conjunto de datos derivados de la práctica social. El enfoque fue elegido para analizar detalladamente y de manera inductiva la relación entre la teoría y la práctica para explicar los procesos de construcción de conocimientos y se asume que no existe un método cualitativo único, por lo que nos hemos aproximado al análisis en diferentes momentos desde diferentes referentes teóricos.

Se eligió un método basado en el estudio de caso de un grupo universitario a cargo de un profesor con experiencia en formación docente y uso de tecnologías. Las observaciones fueron no participantes, por lo que el investigador no intervino de manera directa sobre los eventos de análisis, situándose como espectador y recolectando notas sobre lo observado (Campos, G. y Lule, N, 2012). No se niega que la participación del investigador influya sobre las interacciones de los participantes involucrados dada su incorporación en el aula, pero se intenta reducir su influencia a través de la limitación de su participación en las prácticas.

#### Desarrollo general del proyecto de investigación

Se observaron y registraron en video 11 sesiones de trabajo del Grupo 283 (turno vespertino) perteneciente al 8o. semestre de la licenciatura en Psicología Educativa, Aula 283, UPN Ajusco. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos a tres horas que fueron acompañadas de la elaboración de un diario de campo.

A través de una tabla de registro se describieron brevemente los temas abordados en cada sesión.

Se aplicó una entrevista inicial y una final al profesor con intención de indagar sobre sus supuestos relacionados a la planeación de clase, sus formas de evaluación, sobre los procesos de construcción de conocimientos y su enfoque, etc.

Al término del semestre de estudios el profesor permitió la aplicación de un cuestionario de cierre a los alumnos cuya elaboración supuso el abordaje de las temáticas de interés relacionadas a la construcción de conocimientos en el curso. Con ayuda de la información obtenida de la aplicación del cuestionario se planeó el desarrollo de una entrevista particular para los alumnos, con intención de profundizar en la información recabada por alumno.

Se han construido tablas de tratamiento que describen de manera general los resultados de la aplicación de entrevistas y cuestionarios al profesor y los alumnos que constituyen grandes descripciones de los datos recolectados.

Avance de resultados: Estrategias de construcción de conocimientos para la formación de profesionales en educación

De la identificación de los datos derivados de la observación y registro, así como su interpretación, se construyeron unas categorías de análisis propuestas en la Tabla 1.

Hemos identificado diferentes estrategias de construcción de conocimientos en el aula que son divididas en tres grandes categorías: Estrategias de contextualización, explicativas y de profundización.

Por estrategias de contextualización, podemos entender interacciones discursivas desarrolladas con la finalidad recuperar conocimientos asociados a los contenidos del curso para darles sentido y derivan de conocimientos de un contexto social compartido

general (alusivos a la nacionalidad, a personajes públicos conocidos o eventos públicos, etc.) y de marcos de referencia específicos que son contextos conocidos por los participantes que caracterizan su entorno inmediato (pertenencia a la institución, a la infraestructura escolar, a los horarios y asignaturas de la licenciatura, etc.) (Castellá y cols. 2007, Coll, 2001 y Mortimer y Scott, 2003).

Por estrategias explicativas podemos entender aquellas destinadas a la ejemplificación y esclarecimiento de contenidos del curso. Podemos identificar en esta categoría el Uso de elementos extralingüísticos en el aula como son la plataforma virtual, el pizarrón y otros objetos en el aula que cobran sentido para aclarar contenidos del curso. Estos son llamados artefactos significativos por Edwards (1990) y son denominados soportes visuales de oralidad intermedia por Castellá y cols. (2007). En esta categoría caben también las Secuencias dramatizadas que implican la gesticulación y escenificación de sucesos en el aula por sus participantes.

Por último, las estrategias de profundización son aquellas destinadas a la ampliación y análisis de contenidos del curso. En esta categoría se comprenden Técnicas de aproximación como son la recuperación, reelaboración y parafraseo de aportaciones por los alumnos (Coll, 2001). También implican el Cuestionamiento, desarrollando preguntas de respuesta limitada, reactivas, generales (Castellá y cols., 2007), así como la solicitud de ejemplos concretos. El uso de mapas conceptuales en el aula es un ejemplo también, donde se jerarquizan y organizan de manera conjunta las ideas relacionadas a los contenidos del curso en las clases observadas para la exploración y trabajo de los puntos de vista de los estudiantes (Mortimer y Scott, 2003). Por último, el uso de secuencias humorísticas: uso del sarcasmo y el humor para aclarar contenidos (Castellá y cols., 2007). Estas implican el empleo de recursos retóricos como la hipérbole (exageración intencionada de los rasgos de una persona, objeto o evento con la finalidad de denotar una característica); la metáfora (implica el uso de una expresión u objeto con un significado distinto al habitual para establecer relaciones); símiles (relacionado a establecer comparaciones entre objetos para hacerlos corresponder con fines analíticos); paradoja que tiene que ver el uso de enunciados absurdos para el sentido común y el uso de antítesis (para resaltar contradicciones entre ideas) (UNAM, s/f)



Tabla 1. Categorización de Estrategias de Construcción de Conocimientos por su finalidad.

Estrategias de Construcción de Conocimientos.	<b>Estrategias de contextualización</b>	<p>Recuperación de marcos de referencia: sociales y específicos</p> <hr/> <p>Identificación de la Relevancia social y disciplinar: Explicitación de utilidad e importancia social y disciplinaria de un tema concreto</p> <hr/> <p>Uso de un discurso narrativo: anécdotas, evocaciones, etc.</p>
	<b>Estrategias explicativas</b>	<p>Uso de elementos extralingüísticos en el aula: artefactos significativos como la plataforma virtual, pizarrón y otros objetos.</p> <hr/> <p>Secuencias dramatizadas: gesticulación y escenificación de escenas en el aula.</p> <hr/> <p>Ilustración de conceptos o procesos a partir de la narración de casos reales o simulados</p>
	<b>Estrategias de profundización</b>	<p>Técnicas de aproximación: recuperación, reelaboración, parafraseo de aportaciones por los alumnos. Técnicas de distancia social, contraargumentación, oposición o refutación. Cuestionamiento. Uso de preguntas de respuesta limitada, reactivas, generales y solicitud de ejemplos concretos.</p> <hr/> <p>Uso de mapas conceptuales en el aula</p> <hr/> <p>Uso de secuencias humorísticas: uso del sarcasmo y el humor para aclarar contenidos, implica el empleo de recursos retóricos: hipérbole, metáfora, símil, paradoja</p>

El profesor, así, resulta claramente un artesano que construye y reconstruye sus propósitos y actividades con intención formativa. Se apoya de variadas estrategias de enseñanza para la formación de alumnos y hace evidentes sus usos con propósitos de formación.

En el proceso, el uso de tecnologías, del pizarrón, de la dramatización de secuencias o del cuestionamiento resulta parte de una elección pedagógica que depende de las interacciones en las que se desenvuelve, responde a propósitos educativos parcialmente definidos y recurre a instrumentos físicos o psicológicos que favorecen el proceso formativo, pero carecen de valor por sí mismos sin el proceso comunicativo en el que se insertan.

Reflexiones hasta aquí

Si bien desarrollar conclusiones hasta aquí resulta apresurado y se reconoce la limitación de espacio disponible en este documento para la sistematización de los hallazgos, el análisis de las situaciones de clase parece evidenciar que la construcción de conocimientos se nutre del carácter emergente del pensamiento y la mediación de interacciones discursivas e instrumentos.

El proyecto se orientaba en origen a analizar el papel de un entorno como mediador en la construcción de conocimientos, pero pronto la observación reveló su carácter secundario en los procesos de significación. Esto es, resulta un instrumento más en el cúmulo de posibilidades cuya única característica común es su potencial situado, emergente y móvil en la construcción de conocimientos.

Más que desalentar los hallazgos y relativizar la incidencia de los recursos tecnológicos en las interacciones, cabe preguntarse su incidencia sobre los procesos de construcción de conocimientos.

La riqueza de las interacciones observadas refleja claramente el carácter social de la construcción de conocimientos donde la materialidad influye sobre las interacciones de sus participantes sin determinarlas, en un proceso donde lo simbólico y la materialidad se ven mutuamente influidos y donde las estrategias discursivas resaltan como instrumento didáctico principal en el aula de clase.

Partiendo de las preguntas de investigación, podemos mencionar que el profesor reconstruye continuamente pautas de discurso de las que se apoya para promover a la construcción de conocimientos en el aula. El lenguaje hasta aquí resalta como instrumento didáctico principal y se apoya de instrumentos físicos y psicológicos.

En el aula de clase el profesor hace uso de estrategias discursivas de contextualización, profundización y explicación. Y su elección deriva de una intencionalidad educativa (segunda parte de investigación relacionada a este trabajo) y de la riqueza de las interacciones en que se da lugar.

En el proceso, el profesor parte de una serie de supuestos y expectativas que derivan de un programa de estudios, organiza sus actividades recuperando o construyendo artefactos simbólicos que permitan la construcción de sentido y la identificación de unas

metas a conseguirse, etc. Adapta el currículo a unos supuestos relacionados a su experiencia y formación pedagógica, no obstante, y dada la naturaleza de su práctica, estos supuestos son continuamente modificados según sus condiciones de implementación denotando el carácter situado y contingente de la práctica educativa.

#### Referencias bibliográficas

Castellà, J. M<sup>a</sup>., Comelles, S., Cros, A., y Vilà, M.(2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. España: Grao

Cole, M.& Engeström, Y. (1997) A cultural-historical approach to distributed cognition. En: Salomón, G. (1997) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, pp. 1-45. Cambridge: Cambridge University Press.

Dussel, I. (s/d). “Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo?”, en: D. Pulfer y N. Montes (comp.), *Las tecnologías digitales en educación en Iberoamérica*, Buenos Aires, OEI (en etapa final de preparación).

Edwards, D. (1990) El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, \_(10).

García, S; Domínguez, J. y; García-Rodeja, E. (2002). Razonamiento y argumentación en ciencias : diferentes puntos de vista en el currículo oficial. *Enseñanza de las Ciencias*, 20: 217-228. Extraído el 3 de diciembre del 2015. Tomado de: <http://ddd.uab.cat/record/1561>

Heritage, J. (1990) Etnometodología. En Giddens, A., Turner y otros (1990) *La teoría social, hoy*. México: alianza editorial (p...290-350)

Holland, Dorothy, et al. (2001) *Identity and agency in cultural worlds*. Cap. 2 “A practice theory of self and identity” (pp. 19-46), Cap. 3 “Figured words” (pp. 49 -65) y Cap. 8 “Authoring selves” (pp. 169-191)

Kelle, U. (mayo, 2005) ¿Hacer “emerger” o “forzar” los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada considerada. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, 2.

- Keller, C. & Keller, J. (1996) Thinking and acting with iron. En: Chaiklin, S., y Lave, J. (Eds.). (1996). Understanding practice. Perspectives on activity and context. Cambridge University Press. Pp. 125-143.
- Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires: Manantial. Capítulo 2: Arriesgar la interpretación.
- Las estrategias argumentativas en la enseñanza y el aprendizaje de la química
- Lave, Jean. La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave. Eds.. 1996. Estudiar las prácticas. Barcelona: Amorrortu. Pp. 13-46.
- Mercer (2008) Talk and the Development of Reasoning and Understanding. University of Cambridge,
- Human Development, 51:90-100.
- Miles, M. B. H., Miles, A. M. M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded source-book qualitative data analysis. USA: Sage publications.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). Meaning Making In Secondary Science Classroomsaa. McGraw-Hill Education (UK).
- Pea, R. (1997) Practices of distributed intelligence and designs for education. En: Salomón, G. (1997) Distributed cognitions. Psychological and educational considerations, pp. 47-87. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNAM (s/f) Figuras retóricas: Portal Académico. Extraído el 28 de febrero del 2015 de: <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid3/unidad1/textolconico/figurasRetoricas>
- Vygotsky, L.S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

## LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Guadalupe Zapata González

Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
Oficial de Guanajuato

### La calidad educativa

Comenzare hablando acerca del concepto de calidad educativa y sus implicaciones a lo largo de mi labor docente en relación con la comprensión de textos.

Durante los cuatro años de servicio que llevo como docente frente a grupo desarrolle una preocupación por ver el éxito de mis alumnos en cuanto al dominio de los contenidos, en particular en dar cuenta de este avance y que esto se viera plasmado en las evaluaciones realizadas. Comencé a preguntarme si mi desempeño realmente brindaba a los alumnos una educación de calidad.

Al comienzo de mis estudios en el posgrado, al cual ingresé con la principal finalidad de poder mejorar mi práctica docente y al ir estudiando los diferentes contenidos de la Maestría en Educación y Práctica Educativa, me di cuenta de las implicaciones de la calidad educativa, la cual no se resume únicamente a la labor del profesor y en los resultados que obtienen los alumnos en una evaluación, sino que es un concepto que se compone por diferentes componentes más complejos.

La definición de calidad educativa como lo menciona Martínez Rosas (2010), abarca un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo, no únicamente a nivel local en cuanto a los resultados específicos de las primarias, sino que influye el estado y las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla el individuo.

La calidad educativa tiene diferentes elementos que la constituyen:

Eficiencia: relación obtenida entre el resultado, recursos o insumos (entrada).

Eficacia: objetivo o finalidad (salida).

Equidad: necesidad y acceso (entrada, pertenencia y salida).

Relevancia: necesidades de la sociedad (contexto).

Pertinencia: necesidades del individuo (interna).

La calidad educativa implica entonces una relación compleja entre estos elementos la cual se centra en el desarrollo integral del individuo como parte de un colectivo, pero finalmente la calidad debe de centrarse en este.

El concepto de calidad educativa se complementa de acuerdo a Seibold (2000) quien menciona que esta es parte de la formación integral del individuo, que debe de abarcar la totalidad del proceso y también de la evaluación modificando sus objetivos de acuerdo a sus necesidades, diseñando evaluaciones pertinentes que permitan dar cuenta del proceso y de consolidarlo.

La importancia de la evaluación de acuerdo con Aguerrondo (2007) quien menciona que a partir de los resultados obtenidos esta debe de orientar las decisiones y reajustar procesos, de esta manera la calidad de educación puede utilizarse con dos propósitos, para tomar decisiones y mejorar la calidad educativa y para realizar valuaciones que permitan tomar nuevas decisiones, reorientar y reajustar procesos.

Otro de los aspectos que me parece importante, es que estando conscientes de los elementos que conforman la calidad educativa, es fundamental que cada uno de estos obtenga ciertos alcances, como lo sugiere Aguerrondo (2007) que al hablar de calidad educativa en su extensión también se puede hablar de calidad docente, calidad de aprendizajes, calidad de infraestructura y de calidad de los procesos.

Esto implica que entre estos elementos debe de haber concordancia y además un trabajo en conjunto entre los actores que participan en dicho proceso, crear las condiciones adecuadas para que todos, desde alumnos, docentes, directivos, supervisores y autoridades se desenvuelvan en un ambiente que permita el logro de los objetivos planteados.

También es importante mencionar que estos objetivos deben de evolucionar de acuerdo a las necesidades de la sociedad como lo afirma Aguerrondo (2007) pues

conforme a las demandas que determina la sociedad, la calidad de la educación se define y evoluciona a través del tiempo.

La comprensión lectora un factor importante para la calidad educativa

En cuanto a las características sociales que vivimos en la actualidad nos encontramos con una crítica que usualmente se hace a los mexicanos en cuanto a la lectura, los informes realizados por el instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el Modulo de Lectura (MOLEC) que corresponde los resultados estadísticos de febrero del 2016, sobre el comportamiento del lector mexicano de 18 años y más, donde afirma: “el promedio de libros leídos en los últimos 12 meses fue de casi cuatro, 3.8 por ciento. Por sexo, se identifica un promedio más alto para los hombres que para las mujeres”. (p.13)

Esta información me parece que, aunque es realizada a mayores de edad nos da una idea de las influencias que tuvieron a lo largo de su educación acerca de la lectura, y también en el ámbito familiar, que definieron el tipo de lectores que son en la actualidad.

Esta encuesta revela datos interesantes e importantes de analizar, además de que son referentes para fijar esfuerzos que fomenten la lectura y su comprensión en la educación que se mencionan a continuación:

El INEGI (2016) afirma:

“respecto a estímulos en el hogar durante la infancia para la práctica de la lectura, casi 60% de la población declaró tener libros diferentes a los de texto en casa, poco más de la mitad veía a sus padres leer; casi un cuarto de la población declaró que existió fomento de asistencia a bibliotecas o librerías y a un tercio les leían sus padres o tutores”. (p. 18)

En base a los resultados obtenidos en la encuesta acerca de los estímulos en el hogar, considero que el hecho de tener libros en casa no implica que los individuos que forman parte de dicha familia sean lectores, ni que por el simple hecho de contar con

material va a despertar el interés por la lectura en los niños, sino que es fundamental y crucial que los padres de familia pongan el ejemplo, lean a sus hijos, los involucren y sea una actividad cotidiana a la que los niños se sumen y lo conviertan en hábito.

El INEGI (2016) afirma:

“Sobre la motivación recibida por parte de los maestros, poco más de tres cuartas partes de la población de 18 años y más alfabeta declara que sí exponía la lectura realizada, esto es, una vez leído algún material, se presentaba un resumen o comentario sobre el mismo; tres de cada cinco eran motivados para leer libros; poco más de la mitad declararon haber tenido fomento para leer libros además de los de texto y haber recibido para asistir a bibliotecas” (p. 21)

Los resultados obtenidos en esta pregunta de la encuesta son alarmantes desde mi punto de vista, pues únicamente tres de cada cinco eran motivados por parte de maestros a leer un libro, considero que como docentes que buscan la calidad educativa es importantes que siempre motivemos e insistamos a nuestros alumnos en este aspecto, y además poner el ejemplo citando en nuestras clases algunos autores, recomendar libros de nuestra preferencia además de aquellos que atañen los contenidos de la asignatura que se imparta o de cualquier nivel educativo en el que se trabaje.

El INEGI (2016) afirma:

“Se presenta un porcentaje mucho mayor de la población que lee alguno de los materiales considerados por MOLEC (libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs) cuando reciben motivación para lectura en el hogar y en la escuela. En contra parte, cuando la motivación para la lectura solamente se realiza en alguno de los dos ámbitos, hogar o escuela, el porcentaje de población lectora es bastante menor” (p. 22)

Me parece interesante el análisis que se realiza en base a este cuestionamiento pues aclara la importancia de la motivación que se realiza en la escuela y en el hogar por la lectura, si se carece de una de las dos es difícil que los individuos practiquen la lectura cotidianamente.



Estas singularidades que revela esta encuesta también dejan algo claro, existe preocupación por parte de la sociedad mexicana en base a la lectura y su fomento, no únicamente en las escuelas sino también en casa ya que de acuerdo a los datos antes citados por el INEGI (2016) se concluye que: “De la población lectora más del 90% recibió alguna motivación por la lectura y menos del diez no recibió estímulo alguno” (p.23).

Otro dato interesante se relaciona con la población no lectora pues el INEGI (2016) afirma: “en cuanto a la población no lectora, poco más del 70% a pesar de haber recibido algún estímulo para la lectura, no lee ningún material considerado por el MOLEC”. (p.24). En base a este aspecto habría que considerar los motivos del por qué este porcentaje de la población encuestada no realiza la lectura para lo cual el INEGI (2016) menciona que las razones declaradas en mayor proporción son: “por falta de tiempo” con un 48.5 % y “por falta de interés” con 22.4%. Los otros motivos tienen que ver por problemas de salud 12.7%, preferencia de realizar otras actividades 11.7%, por falta de dinero 4.1% y otros motivos 0.6%. (p. 26)

En base a los criterios de la encuesta realizada por el MOLEC me parece que la motivación por la lectura es un tema de importancia en la sociedad mexicana en donde tiene impacto la motivación por parte de los padres de familia y del maestro para formar individuos que realicen esta actividad de manera cotidiana.

Es importante también hablar acerca de las implicaciones de la lectura, pues es una actividad que se busca fomentar en la educación básica, desde el preescolar en adelante, pero como docentes debemos de tener bien claro que leer no es cualquier ejercicio pues implica comprender, Gómez Palacio (1997) define a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.

El Plan y Programa de Estudio SEP (2011) reconoce su importancia ya que en la asignatura de español se consideran como base del estudio de las prácticas sociales del lenguaje, teniendo como principal objetivo que haya una comprensión de lo que se lee. De esta forma existe la posibilidad de comunicarse, ampliar su conocimiento,

conocer las experiencias de otras personas o realizar la lectura por placer. Este enfoque no beneficia únicamente a la asignatura de español sino a todas, pues se complementan con diferentes textos académicos, de aquí la importancia de la comprensión de textos como un elemento crucial para la calidad educativa.

El papel del docente para formar lectores que “piensan”

Los docentes ponemos e juego diferentes formas de trabajo para apoyar a nuestros alumnos en dicho proceso sin embargo los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales de acuerdo a Poy Solano (2016) “al puntaje en lectura y matemáticas entre los jóvenes de 15 años tiene al país en el último lugar de desempeño de los 35 países miembros de la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y en los sitios más rezagados entre los 72 estados y economías participantes”. ¿Pero realmente estas evaluaciones son congruentes con las características sociales, culturales y económicas de México? ¿Qué posibilidades tienen los niños y adolescentes que viven en pobreza para alcanzar las competencias básicas que se evalúan en estas pruebas? Estos son algunos de los cuestionamientos que sería importante reflexionar ya que a pesar de que la evaluación es parte importante de la búsqueda de la calidad educativa, no es el único concepto que la compone, por tal motivo no sería pertinente basarnos únicamente en estos datos para determinar si la educación en México es de calidad.

Considerando lo anterior es importante enfatizar en la labor del docente que implica dotar de las herramientas necesarias a nuestros alumnos para que sean lectores a lo largo de su vida, verdaderos lectores que comprendan lo que leen y sean capaces de “pensar” de manera crítica, Saur (2006) especifica que “pensar” no es como una actividad simple o sencilla, al contrario, es la capacidad de sistematizar ideas que surgen a partir del análisis e interrogantes de diferentes fenómenos o teorías, lo cual permitirá crear nuevas ideas que innoven en el campo o actividad de estudio en que nos desarrollemos, así como en los acontecimientos sociales y políticos de nuestra vida diaria.

Teniendo la posibilidad de modificar nuestra realidad para vivir de manera más justa y digna, movilizándolo el pensar a acciones pertinentes, que hablando socialmente no se realiza de manera aislada o individual sino de manera colectiva teniendo como finalidad un bien común.

Y el preparar a nuestros alumnos para que se motiven por la lectura y además tengan una comprensión de lo que leen, no es únicamente para mejorar resultados en las evaluaciones estandarizadas que se realicen en el futuro, sino por el bien común de nuestra sociedad, una invitación a “pensar” sobre cualquier temática e índole que atañe a nuestra sociedad.

Actualmente los docentes nos enfrentamos a diferentes problemáticas para orientar a nuestros alumnos hacia su lectura y comprensión, en la educación básica, en específico en educación primaria una de las herramientas más comunes es el uso de las estrategias de lectura para la comprensión de textos que propone Solé (1999) y Gómez Palacio (1997), pero es labor primordial observar nuestra práctica docente con la finalidad de analizar de manera detallada las acciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo de los alumnos en la comprensión de textos.

Considerando los bajos resultados en las evaluaciones, que aunque no revelan la totalidad de la realidad que se vive en nuestro país, es un importante referente al igual que las encuestas realizadas por el MOLEC que tienen como finalidad conocer las principales características de la práctica de la lectura de la población adulta en el país y se proporcionan datos estadísticos útiles que contribuyen a enfocar esfuerzos para su fomento, son elementos importantes para contribuir a la calidad de la educación.

Me gustaría concluir enfatizando la importancia de la congruencia de los elementos que atañen a la calidad de la educación, aunque los docentes nos somos el único elemento, formamos parte de dicha organización y podemos marcar la diferencia en cuanto a nuestro desempeño con nuestros alumnos, es importante dar nuestro mayor esfuerzo y reflexionar día con día acerca de lo que hacemos en el aula, no únicamente en cuanto a la lectura, sino en cualquier aspecto que sobresalga en el aula y que se

pueda mejorar, de esta manera considero que estaremos contribuyendo en la calidad de la educación.

#### Bibliografía

Aguerrondo, I. (2007). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. En OEI. España.

Gómez. M., Villareal M., López M., González, L & Adame, M. (1997). *Reconceptualización de la lectura y la comprensión lectora. Metodología para la evaluación de la comprensión lectora*. En la lectura en la escuela (2° reimpresión), México: Secretaria de Educación Pública.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Módulos sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados Febrero 2016*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb16.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados_molec_feb16.pdf).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Módulos sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados Mayo 2016*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados\\_molec\\_may16.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados_molec_may16.pdf).

Poy Solano L. (2016) “México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencias en una década”. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/12/06/sociedad/040n1soc>.

Martínez, R. J. L. (2010). *La calidad educativa. Un espacio de lucha por la hegemonía*. Revista de Educación y Cultura.

Santos, G. M.A. (1995). *Las trampas de la calidad*. Calcagno, A.E. y Calcagno, A. F. Málaga. España.

Saur, D (2006). *“Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales”* en Jiménez García, Marco (coord.) *Uso de las teorías en la investigación*. Editado por Plaza y Valdés & SADE, México.

Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro*. México: SEP.

Seibold. J. R. *La calidad integral en la educación*. Revista Iberoamericana.

Solé. I (1999) *La enseñanza de estrategias de la comprensión lectora, para comprender... Antes de la lectura. Construyendo la comprensión... durante la lectura*. En estrategias de lectura. Barcelona: GRAÓ.

## EL SER DEL MAESTRO DESDE EL PERSONALISMO COMUNITARIO

Melchor Ernesto Lavanderos Lujano (Normal No. 1 de Toluca) y María de Lourdes Guadarrama Pérez (Secretaría de Educación EDOMEX)

### Introducción

El hombre vive pensando, conociendo, tanto como actividad como resultado de la actividad; el hombre piensa para mejor conocerse y realizarse en este mundo; pensar indica la naturaleza buscadora del hombre y su condición de continuo devenir y cambio, el Maestro, antes de serlo es hombre y puede ser definido como aquel que busca la verdad, porque tiene un deseo escrito en su interior. El hombre ha demostrado que sabe expresar este deseo íntimo en la literatura, la música, la pintura, la arquitectura y en cualquier otro fruto de su inteligencia creadora, en donde no está exenta su labor como Maestro.

Las ciencias humanas conciben la vida humana como proceso de ser persona, como camino interior a recorrer. El proceso del hombre incluye, un conjunto amplio de procesos particulares dentro del proceso global.

### Sustentación

El tema de los valores, en nuestros días, constituye literalmente un problema que aviva una respuesta. Su necesidad, origen, fundamento, utilidad y ejercicio debe estar al cuidado de los educadores, pues como formadores deben dar testimonio de su realidad y ser a su vez transmisores de éstos mediante su actividad humana y profesional.

Existen temas provocadores como globalización y neoliberalismo que inciden directamente en los procesos educativos, por ello, nos sentimos interpelados por el tiempo que estamos viviendo y por sus signos sorprendentes y desafiantes, a profundizar en el significado de este “cambio de época”.

Es necesario como un primer momento, un acercamiento que ayude a *“conocer con mayor rigor y objetividad el entorno en el que nos movemos, para, a partir de él, intentar establecer con mayor fundamento las finalidades de la educación en materia axiológica”* (Payá, 1997: 11), y como un segundo, hacer un esfuerzo para alcanzar una interpretación al filo de los hechos no sólo desde un enfoque sociológico o político, sino también filosófico o humanista, particularmente desde la persona, a fin de contrarrestar el individualismo hedonista propio de la globalización postmoderna.

El desafío de nuestro tiempo no se presenta fácil para la educación, y su futuro depende en gran medida de los maestros y su contribución en el diseño de nuevos programas con una nueva metodología basada en valores e infiltrada en la responsabilidad de todos los miembros, a su vez tomando como eje central la participación de la familia particularmente por su responsabilidad; la acción educativa no debe apuntar sólo a las conciencias individuales, ni siquiera a que cada individuo amplíe su capacidad de tener presente al otro, sino a impulsar un tipo de conversión que lleve a superar la cultura del individualismo, promueva la inserción en el mundo procurando la transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas, *“si por lo demás, realizamos una profunda transformación pedagógica de la escuela con predominio de la educación, y de la educación personal, sobre la erudición”* (Mounier, 2002: 443), la escuela garantizará los métodos que respetan y educan a la persona.

El ser humano, como ser libre, debe hacerse responsable de su existencia y de orientarla hacia el bien; debe ser capaz de tomar las decisiones que le afectan personalmente y que inciden en la vida de los demás. La Globalización puede ser percibida entonces como un fenómeno impersonal, arrollador y ciego que arrebató al ser humano la responsabilidad y la capacidad de ser sujeto de su propia existencia, *“...la preocupación por el cuerpo ha pasado a ocupar lugares prioritarios en las listas de intereses personales, porque se interpreta desde un hedonismo calculado...”*(Payá Sánchez, 1997: 11). Entes impersonales y anónimos deciden por nosotros usando como único criterio la rentabilidad.

Resultados o Aportaciones

La tendencia actual, al buscar la emancipación de los valores, debe trabajar con un concepto de libertad absoluta, que rechaza toda regulación y valoración ética, de un relativismo moral, que se origina en una libertad exacerbada, sin referencias ni a la verdad ni al bien común. *“La ética es la filosofía de las cosas humanas. Y la primera de las ‘cosas humanas’ es la propia persona, y de lo primero que ésta ha de ocuparse, es de qué hacer con su vida, de cómo construirla. La ética trata, ante todo, de los modos en que la persona se va haciendo tal”* (Domínguez Prieto, 2003: 14).

En este sentido, el tema de los valores y su transmisión en la escuela, parece más un juego de palabras que un acontecimiento personal; tal actitud motiva a descubrir que son tiempos para vislumbrar nuevas oportunidades, nuevos caminos para el reencuentro con los valores y *“el Estado puede y debe realizar con ayuda de los educadores un doble papel de protector de la persona y de organizador del bien común”* (Mounier, 2002: 441), a fin de fortalecer la acción educativa ante los acontecimientos de mundo globalizado y neoliberalismo y logre llevar a cabo una reflexión teórico-práctica, analítico-reflexiva sobre los fundamentos éticos y el reencantamiento de los valores, con el propósito de reorientarla a lo que ha sido la cuestión fundamental de la pedagogía: el crecimiento personal fundado en valores y la transformación social. ¿Para qué necesitamos esta reflexión? Para conseguir una vida plenamente humana, una vida buena y feliz, personal y comunitariamente. *“Aquel que, descubriendo y comprometiéndose con valores, adquiere virtudes, constituye su carácter, que es como una segunda naturaleza. Y un carácter bien construido es lo que le permite a cada uno vivir más plenamente, ser una persona de más quilates, lo cual, necesariamente, envuelve una reflexión sobre su dimensión comunitaria: ser pleno es serlo desde otros y para otros. Este es el fin de la ética docente”* (Domínguez Prieto, 2003: nota 5, 15).

A través de la reafirmación extrema de su individualidad, el hombre se niega a sí mismo al desvalorizar una dimensión fundamental de su existencia: la intersubjetividad. El precio de esta búsqueda de su individualidad trae consigo la disolución de los vínculos familiares y comunitarios, lo cual tiende a comprometer su vida y su desarrollo.



Dicha actitud es un desafío para los maestros, los cuales están llamados a vivir y construir solidariamente su entorno en relación abierta con los demás miembros de la sociedad. El hombre no es una realidad aislada, que pueda obtener los fines supremos de su vida al margen de los demás, en contraste, es quien tiene que reconstruir los vínculos que recompongan el tejido social y que hacen posible el verdadero desarrollo del hombre, atendiendo primordialmente a la familia, que es donde se reconstruyen los principios, las actitudes y las acciones que luego dan origen a la red de relaciones que el hombre construye en la vida social.

El personalismo, una opción para educar en valores

Si no hay círculos de aprendizaje y componentes educativos que desaten procesos de crecimiento integral de la persona, se dan los consabidos dramas humanos tan frecuentes en nuestros días. Sólo con elementos educativos (escuela, medios de comunicación social, ambiente cultural) y con acompañamiento propicio y oportuno (padres, familia, comunidad, maestros, amigos) podemos —como niños, adolescentes, jóvenes y adultos— entrar en un positivo proceso de crecimiento hacia la madurez humana: la persona.

Es propio de la persona el no llegar a un nivel verdadero y plenamente humano si no es mediante la aceptación y convivencia con el otro, por ello, el reto actual que enfrenta el educador es humanizar, dando respuesta a *“las características del dinamismo personal que permite el encuentro: acoger al otro y darse al otro”* (Domínguez Prieto, 2003: nota 5, 20), y que la educación vire hacia la persona en el contexto de un auténtico diálogo, que implica dejarse enriquecer por el otro y colocarse en una actitud sinceramente receptiva.

Ser Maestro

El Maestro debe considerar que la educación no es sólo una cuestión técnica sino también antropológica, es *comunicación* de lo que es, vive y piensa el Maestro y la comunidad educativa *“al servicio de la promoción integral de la persona, de modo que, en conexión con lo real, puedan realizarse en plenitud”* (Domínguez Prieto, 2003: nota 5, 18) con miras en la búsqueda de un mundo realmente mejor que tanta falta

nos hace y posibilitando el encuentro y apertura con los otros desde la mirada del espíritu.

La actitud del Maestro debe ir más allá de la racionalidad desde la cual estamos acostumbrados a ver las cosas y percibir con la mirada del espíritu, para que cada persona tenga una experiencia de encuentro con el otro como un camino para mantener el diálogo con los hombres de hoy.

Ir más allá de la racionalidad implica que el educador no es sólo un transmisor de muchas cosas, aunque sean organizadas en un sistema, su tarea no consiste en instruir, sino también en formar, lo que no se reduce a capacitar para producir “...*la preparación o la profesión y la formación técnica y funcional no deberían constituir el centro o el móvil de la obra educativa...*” (Mounier, 2002: 438), lo cual representa una educación pobre que se refleja en aquel que teniendo una educación, ésta carece de un marco de valores fundamentales, o éste está trastocado por intereses deshumanizantes. La actitud del Maestro debe estar encaminada hacia la formación, lo cual supone equipar al alumno de un repertorio de actitudes para reaccionar más tarde frente a las incidencias de la vida, asimismo, proveerlo de conocimientos “vitales” como los que permiten elegir una forma de vivir, ya que lo que va haciendo cada uno con su vida constituye su carácter o *éthos*.

La actuación del ser humano no está prefijada, éste tiene que elegir quién quiere ser optando entre múltiples posibilidades, no siendo todas igualmente promocionantes; lo que la persona elige hacer en cada momento no es indiferente, por eso, “*tiene que elegir y razonar*” (Domínguez Prieto, 2013: 14).

De ahí la importancia de integrar el estudio de la ética en los programas educativos desde el jardín de niños, “*la escuela, desde el grado primario, tiene como función enseñar a vivir, y no acumular unos conocimientos exactos o ciertas habilidades*”, [...] *el niño debe ser educado como una persona por las vías de la prueba personal y el aprendizaje del libre compromiso*” (Mounier, 2002: 438), con métodos diferentes a los usados comúnmente en otras disciplinas, puesto que la moral no se aprende recitando

una lista de valores, ni exteriorizando buenas intenciones, implica el desarrollo de facultades positivas desde la primera infancia.

Por tanto, educar sólo es posible en aquellos seres cuya naturaleza no está acabada, sino que pueden ser de una manera u otra, es decir, que no están acabados y tienen que “formar su propia vida”.

De esta manera, la educación de una sociedad no está ni puede estar basada en la idea relativista según la cual todas las concepciones sobre el bien del hombre son igualmente verdaderas y tienen el mismo valor, sino sobre el hecho de que sus actividades apunten caso por caso hacia la realización extremadamente concreta del verdadero bien humano y social en un contexto histórico bien determinado.

Es urgente el diálogo en torno a la realidad humana con el mundo académico y científico, pero observamos que este diálogo se dificulta cuando se mantienen prejuicios sobre la ética misma. Para los educadores constituye un reto el mostrar que el respeto integral de la persona y la adopción de un código ético por parte de los hombres dedicados a la investigación, más que limitar el avance de la ciencia y la tecnología, es la mejor garantía para su desarrollo.

El criterio de eficacia del educador no surge del sentido mundano del éxito en el que interesan los logros y el cumplimiento de ciertas metas a toda costa, la eficacia la alcanza mediante la intensidad de sus vínculos de fraternidad y la capacidad de convertirse en servidor de todos.

Cuando la actitud del Maestro inspire un estilo de vida personal motivando al alumno, a la familia y a la sociedad, éstas crecerán en humanidad, se tornarán sujetos de su propio destino y evitarán convertirse en objeto de uso o de abuso, asimismo, la educación protegerá la legítima autonomía de las personas y de las comunidades.

## Conclusiones

La vocación del Maestro desde la perspectiva del personalismo, tiene como tarea ayudar al Maestro a librarse de las sombras —la persona no es sombra de nadie, ni hay sombra que la eclipse—, se asome a la luz, y asuma el reto de despojarse de las cadenas que atan su deseo de ejercer con plenitud su vocación.

Una educación personalista abre opciones insospechadas para orientar la manera de vivir de las personas, su diversidad humana logra cauces para desenvolverse y hacer más convergentes la libertad y la vocación de servir a todos sin distinción, *“la persona sólo se despliega desde la toma de conciencia de su vocación”* (Domínguez Prieto, 2003: nota 9, 31) mediante un proceso de interiorización en donde la identidad resulta más claramente que nunca una cuestión de opción, de elección de vida y de entrega que le dan sentido, llevando a la persona a nuevas expresiones de generosidad y a la mayor claridad de amplitud de la solidaridad a la que están llamadas las personas.

La práctica educativa con respecto a la formación en valores, debe trascender en el alumno a partir del testimonio de vida de su Maestro, quien debe asumir el compromiso de acompañarlo a ser persona y a poner en práctica los dilemas morales, a fin de que el alumno opine y critique diferentes posturas, con el propósito de formarle un criterio propio, justificado y factible.

*“La vocación es el modo en que cada uno, de modo concreto en su vida, experimenta y realiza la llamada a la plenitud”* (Domínguez Prieto, 2003: 28, 29); el educador está llamado, de alguna manera, a reproducir el dinamismo de la educación en su actividad creadora pugnando por transformar el mundo “desde adentro”.

El testimonio de vida del ser personal en la persona del Maestro, amaga su sentido, su proyección y su vocación, dejando vislumbrar la gran estima que tiene sobre sí mismo, haciéndose valer en su comunidad, en el desempeño de su trabajo y primordialmente en sus alumnos, lo cual posibilita su apremio hacia el cumplimiento de su misión como educador.

El problema de los valores en la educación no pasa de ser un mero discurso, no se toma conciencia de la vocación magisterial en la que el Maestro haga promoción de los valores desde su persona, y que los hechos manifiesten la calidad moral de la misma.

Desde el momento en que el educador descubre su vocación entiende su dignidad y se lanza a construir su propia estatua de una manera absolutamente personal, original e insustituible en una relación de fraternidad y apertura hacia “el otro”.

El educador que se encierra en sí mismo evade la responsabilidad que hay que asumir frente a las nuevas posibilidades de hacer el bien, por el contrario, desde sus convicciones más profundas de fraternidad, debe influir en el enriquecimiento de la conciencia de la dignidad humana y de los derechos de las personas, asumiendo lo humano por la persona y donando la persona a lo humano; esto requiere un cambio de mentalidad —*metánoia*—, esto es, poseer conciencia respecto del alcance mundial que tienen actualmente algunos de los problemas más graves que padece la humanidad y respecto a la responsabilidad que el educador tiene de contribuir con su aporte a la configuración de una ética mundial y de una cultura donde la dignidad de la persona se salvaguarde y se promueva. El Maestro debe esforzarse por eliminar los sectarismos en la enseñanza dondequiera que se den, éste, representará una postura de purificación, capital para el futuro de la escuela.

Cabe destacar, que no es tarea fácil inquirir e intentar compendiar la vocación del ser Maestro y el sentido de su práctica; la vocación es una llamada que “*se experimenta a tientas, a oscuras, sin poder tener nunca la certeza de conocerla definitivamente. Es una llamada silenciosa a orientar en cierta dirección todos mis actos e intenciones*” (Domínguez Prieto, 2013: nota 5, 36), de ahí que tal empresa deba promoverse desde la disposición personal, misma que orientará su sentido, que desde antaño, se ha identificado como el quehacer incesante que promueve el patrocinio del hombre, para conquistar con el paso del tiempo.

#### Bibliografía

Domínguez Prieto, Xosé Manuel, *Ética del docente*, Colección Sinergia, Salamanca, 2003.

\_\_\_\_\_ *Para ser persona*, Colección Sinergia, Salamanca, 2003.

Mounier, Emmanuel, *Personalismo*. Antología esencial, Sígueme, Salamanca, 2002.

Payá Sánchez, Montserrat, *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, Desclée De Brouwer, Madrid, 2000.

Schökel, Luis Alonso, *Pedagogía de la comprensión*, Ed. Juan Flors, Barcelona, 1954.

Zambrano, María, *Persona y democracia*. La historia sacrificial, Ediciones Siruela, Madrid, 2004.

## LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN PREESCOLAR

Daniela Ramírez Yebra y Luz Alejandra García Regalado

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

### Introducción

Cuando escuchamos hablar de calidad en educación muchos coincidimos en que lo primero que se viene a la mente es una escuela grande, bonita, alumnos que han alcanzado los aprendizajes esperados para su nivel, maestros bien preparados y excelentes resultados en las pruebas aplicadas.

Cuando realizamos este tipo de preguntas o de afirmaciones sobre la calidad educativa, en un primer momento debemos de cuestionar en qué contexto y bajo qué circunstancias estamos hablando de calidad.

No podemos generalizar una calidad educativa porque en nuestro país existen diferentes contextos que incluso de algunos ni siquiera hemos tenido la oportunidad de conocerlos directamente. Entonces desde aquí, se podría plantear otro cuestionamiento enfocado a cada contexto y no generalizar.

Orientado al campo de preescolar, he tenido la oportunidad de estar en diferentes planteles desde hace 6 años. Desde esta experiencia, he conocido planteles de la ciudad y de diferentes comunidades, y a partir de esto, puedo decir que el término de calidad no tiene el mismo significado para todos.

Actualmente se aplica el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011), para todo el país, en donde están establecidos los contenidos que se deben de abordar (competencias y aprendizajes esperados) además del perfil de egreso que deben de tener los estudiantes al concluir esta educación.

Las docentes de preescolar somos las encargadas de lograr que esto se cumpla en la mayor parte posible y para esto diseñamos actividades innovadoras y retadoras

para que los niños sean capaces de reflexionar, indagar, resolver problemas y utilizar los materiales más pertinentes que cumplan ciertas características como que sean seguros, suficientes y acorde a la actividad abordada.

Hasta este punto pareciera que todo va enfocado a lograr una educación de calidad, pero qué sucede cuando las condiciones físicas, ambientales y sociales influyen de manera directa en este proceso. Hasta donde es aplicable una educación de calidad en comunidades en donde cotidianamente viven en ambientes de violencia física y psicológica, en donde no cuentan con los recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas de alimentos, vestido y hasta de vivienda.

La familia es donde se inicia a forjar la identidad personal a partir de sus primeras experiencias. Pero al ingresar al preescolar, se enfrentan a un contexto diferente donde conviven con pares y ponen en juego capacidades de socialización e integración que en muchas ocasiones no les ofrece la familia o al menos no de la misma manera.

Erickson menciona que es en esta edad los niños comienzan a ser independientes, enfrentan nuevas experiencias y retos que los ayudaran a desarrollar capacidades y además dice que un niño confiado, será una persona autónoma.

Menciona que los logros de los niños son producto del ambiente que influye en el yo, y en la niñez depende de la familia, maestros y compañeros y el preescolar brinda dos de estos tres aspectos.

El problema

¿Qué relación existe entre el desarrollo de la identidad personal con la intervención de la educadora, para lograr una educación de calidad?

¿Preguntas de investigación?

¿Qué elementos conforman una educación de calidad en nivel preescolar de una comunidad?

¿Qué relación existe entre el desarrollo de la identidad personal de los alumnos para lograr una educación de calidad?



## Propósitos

Relacionar las definiciones de educación de calidad con el contexto físico e interno del plantel en donde se realizará la investigación.

Identificar cómo se relaciona el desarrollo de la identidad personal para lograr una educación de calidad.

Describir las situaciones que demuestren la relación de la construcción de la identidad personal de los niños con la educación de calidad.

## Metodología

“La investigación es el nombre que se le ha dado a la forma de producir conocimientos. Investigar es producir conocimientos. Consiste básicamente en pasar, de algo no conocido a algo conocido. La persona que investiga intenta transitar de una situación en que no conoce a una situación en que ya conoce el objeto que inicialmente se planteó para conocer. En un extremo el sujeto que quiere conocer y en el otro, el objeto de conocimiento. Objeto que, en sus inicios se trata de una idea, noción intuición, de hecho, no es propiamente un objeto...” (Uc Mas; 2003, 01)

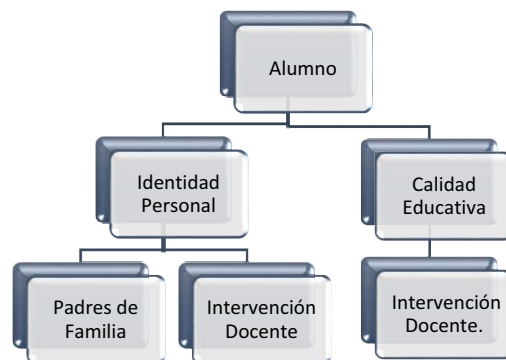
El enfoque cuantitativo, la realidad social lo considera un sistema de regularidades empíricas y objetivas que pueden ser cuantificables, y el enfoque cualitativo es una realidad cambiante que busca comprender la realidad social, la realidad se captada como un tono unificado (holístico), en donde el individuo es sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados y el investigador elabora hipótesis que se dan en casos individuales a partir de una realidad.

Realizar una investigación cualitativa requiere de diversos recursos humanos, financieros y temporales, y surge a partir de preguntas que inquietan al investigador. Se deben de considerar diversos aspectos que forman parte de esta investigación, como es rol que toma el investigador, utilizando la observación participativa como un medio para recabar información además de otras estrategias como las entrevistas formales e informales, para sustentar los datos recabados.

Esta investigación es de corte cualitativo con corte etnográfico, porque se estudiará la cultura (creencias y prácticas) de los grupos con la intención de describirlas, reuniendo evidencias empíricas directamente a través del trabajo de campo, mediante la observación participativa y la entrevista informal, basada en un proceso de observación prolongada y repetitiva.

“En el caso particular de la etnografía, que es quizá la metodología cualitativa más aplicada al campo de la educación, se ha introducido al contexto escolar, al aula misma donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, tratando de registrar no sólo los eventos y conductas, sino de comprender e interpretar su significado, su propósito, la intención que los actores (maestros, alumnos, padres de familia) dan a sus acciones. Se concentra en el estudio de la vida diaria y la realidad social...” (Rueda, 1998; 03)

En el siguiente esquema se refleja la relación que existe entre la calidad educativa con el desarrollo de la identidad personal y los actores involucrados en este proceso, partiendo del principal actor que es el alumno.



El alumno como principal actor en esta investigación, con el propósito de identificar la relación que existe entre el desarrollo de su identidad personal a través de la intervención docente para una educación de calidad, con la participación de los padres de familia para reconocer cómo es su contexto inmediato y las prácticas culturales que se relacionan con el desarrollo de la identidad personal de los niños y las niñas.

Referentes teóricos

Los niños y las niñas en edad preescolar están definiendo su identidad personal, comienzan a identificar sus emociones, lo que les causa alegría, miedo y tristeza, además de que conocen que cada estado de ánimo tiene un nombre diferente, y también aprender a controlar estas emociones, conductas, a mostrarse empáticos con los demás y su autoestima juega un papel fundamental en este desarrollo.

La identidad personal, responde a la necesidad de trabajar sobre la autoestima y auto concepto de los alumnos, rasgos fundamentales para el desarrollo de otras competencias, que se van reconfigurando de acuerdo a las diversas situaciones de la vida. Los principales responsables de este proceso es la familia, porque es aquí en donde los niños tienen sus primeras experiencias, y les transmiten su cultura, costumbres y tradiciones.

Cuando los niños ingresan al preescolar, se enfrentan a situaciones desconocidas, al llegar a un contexto nuevo con personas extrañas. Y sus procesos de adaptación son variados entre ellos, y es aquí cuando comienza el proceso de observación de cómo inicia este proceso de adaptación en cada uno de ellos, parte del desarrollo y fortalecimiento de su identidad personal.

El docente es el principal actor en esta intervención, porque es quien reconoce las características, necesidades y cualidades de cada uno de sus alumnos, además de que es el responsable de ofrecer un ambiente armónico, basado en la comunicación y el respeto.

Aunado a ello es que la intervención de la docente debe de ser adecuada, para lograr así una educación de calidad.

#### Educación de calidad

Para utilizar el término de Educación De Calidad de manera adecuada y poder relacionarlo directamente con el desarrollo de la identidad personal en los alumnos de preescolar, es importante reconocer los conceptos que abarca.

El investigador Carlos Muñoz, citado por el Doctor José Luis Martínez Rosas, menciona cinco dimensiones de la calidad educativa:

Desde el punto de vista pedagógico, la educación es eficaz, cuando se alcanzan las finalidades especificadas en los planes de estudio.

La relevancia, que es de carácter filosófico, significa que los objetivos y acciones educativas responden a aspiraciones e intereses de sectores sociales.

La pertinencia, que, desde el punto de vista cultural, indica que la educación es adecuada a las posibilidades de los individuos o “conglomerados” sociales.

La equidad. Que proviene de la dimensión social y se refiere a las oportunidades y su distribución “equitativa” entre los diversos sectores sociales.

La eficiencia que se refiere, desde el punto de vista económico, al aprovechamiento “eficiente” de los recursos.

A partir de estas aportaciones, es indispensable relacionar cómo estos conceptos están ligados a desarrollar la identidad personal en los alumnos de preescolar.

### Conclusiones

Es preciso profundizar en el análisis de lo que realmente es una educación de calidad enfocada en el contexto en donde se llevará a cabo la investigación, reconocer los recursos con los que se cuentan y a partir de ello, diseñar los instrumentos de observación que arrojen datos verídicos para identificar cómo es la relación existente entre la calidad educativa que se brinda a los alumnos con el desarrollo de su identidad personal.

Buscar las estrategias adecuadas para fortalecer la identidad personal de los niños, e involucrar a los padres de familia como actores importantes del desarrollo integral de sus niños.

### Bibliografía

Uc Mas Lázaro. “Elementos para una relación cuantitativo-cualitativo” Tutor BCENOG. Guanajuato, 2003.

Rueda Ortiz Rocío “Investigación cualitativa e hipertexto: Un encuentro de narrativas polifónicas” Ponencia presentada en VI Foro Pedagógico: Investigación

cualitativa como búsqueda colectiva de sentido, Santafé de Bogotá. COMPENSAR, mayo 29 y 30 de 1998.

Martínez Rosas José Luis. La calidad educativa. Un espacio de lucha por la hegemonía. En Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 18. Tutor-docente de la Maestría en Educación: Práctica Educativa (MEPE) del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG).

Erikson Eric. El desarrollo psicosocial. El diagrama epigenético del adulto.  
<http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

## UN CASO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL ESPACIO ÁULICO

Ma. Carmen Eugenia Jaime Rosales

Maestría en Desarrollo Docente Universidad de Guanajuato

Enfoque Teórico.

El gran reto para el educador es que los aprendizajes sean útiles para la vida y que éstos generen recursos que fortalezcan la estructura socio-cognitiva de los estudiantes y les permitan emplearlos y transferirlos a otro tipo de escenarios a lo largo de la vida. Mediante la metacognición, lograrán dicho cometido en un mundo tan demandante y cambiante.

La educación en su carácter patrimonial es una parte integrante de nuestro proyecto de vida (Tourriñán, 2011). Asimismo, dicho autor define a la intervención educativa como la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. En ésta es requerida la voluntad del estudiante ya que al no contar con ésta los esfuerzos realizados durante la intervención tendrían un pobre alcance. Al respecto, Elizondo (citado por Jiménez, 2001) menciona lo siguiente:

La comisión internacional sobre Educación para el Siglo XXI, afirma que la sobrevivencia de la humanidad depende de la educación en valores morales y del respeto y la valoración del pluralismo cultural...La educación a lo largo de la vida, que se sustenta en cuatro pilares...Aprender a vivir juntos desarrollando comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (p. 23).

Otro eje fundamental en el abordaje de esta propuesta de intervención y que está directamente vinculado con los objetivos de la educación descritos en el párrafo anterior es la búsqueda del desarrollo de aprendizajes colaborativos mismos que se de-

finen como refieren Barros & Verdejo (2001) es una experiencia de carácter fundamentalmente social, donde el lenguaje es la herramienta para mediar tanto en la relación profesor-alumno, como en la relación entre compañeros. Asimismo el desarrollo cognoscitivo está basado en el proceso de socialización cultural. (p.110)

El diseño de la intervención en el que se apoya ésta, se encuentra respaldado por Álvarez y Hernández (1998, citado por Bausela, 2004 p. 210) Este programa comprende las siguientes fases:



Fig. 1 Diseño de intervención

#### Evaluación de necesidades

Es innegable la necesidad de trabajar en un mundo con mayores niveles de respeto, solidaridad y apoyos mutuos que vaya más allá de las declaratorias oficialistas y demagógicas. Freire (2004) en el libro *Pedagogía da autonomia* advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización. Para eso el saber-hacer de la autorreflexión crítica y el saber-ser de la sabiduría, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización.

En ese contexto en el que “el ideario neoliberal incorpora [...] es necesario también prestar atención a la fuerza de su discurso ideológico. La práctica pedagógica al estimular el individualismo y la competitividad...al denunciar el malestar que se está produciendo por la ética del mercado.” (Castro, 1996, p. 7).

Los sistemas evidencian contradicciones. Por un lado el individualismo y la competitividad y por el otro, el diálogo y la cooperación. El subsistema de Universidades Tecnológicas nace en un año clave, 1991, un importante hito de la llamada globalización; es el momento del fin de la guerra fría, la separación de los territorios que conformaban la URSS. Año en donde el más joven de los esfuerzos globalizadores manifestó su presencia. Éste emerge como respuesta a la búsqueda de revitalizar la educación superior del país y en la currícula y los programas se hacen patente la necesidad de buscar las nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel.

La presente intervención forma parte de un quehacer educativo que se apoya en un conjunto de programas educativos de tipo transversal a todos los planes de estudio de la Coordinación de Universidades Tecnológicas (CGUTs) denominada la materia Formación Sociocultural constituida por cuatro asignaturas FSCI, FSCII, FSCIII y FSCIV, en particular en la Universidad Tecnológica del Norte de Guanajuato. Estos conformados bajo el paradigma de competencias profesionales los cuales maneja como eje de organización *el actuar con valores y actitudes proactivas, creativas y emprendedoras en su ámbito personal, social, organización en armonía con su medio ambiente* (CGUT, 2009). P.1.

Para el caso de la asignatura Formación Sociocultural II se tiene como valor fundamental el que el alumno sea capaz de estructurar y trabajar bajo el esquema de Trabajo en equipo y por otra parte las otras tres asignaturas maneja como estrategia didáctica el aprendizaje colaborativo, para el desarrollo de las competencias profesionales. Por otra parte, en reuniones de trabajo con empresas empleadoras de los egresados han manifestado que los egresados son personas técnicamente preparadas (refiriéndose al ámbito de su especialidad); sin embargo, en el ámbito de establecer relaciones interpersonales, hay una dificultad para trabajar en equipo, entre otras



consideraciones hechas por éstos. Es entonces que surgen las siguientes preguntas: ¿Por qué es difícil trabajar en equipo? ¿Que acaso no dijo Marx que el hombre es un animal social? ¿Cuáles han sido las prácticas vividas en los niveles educativos del nivel básico al medio superior al respecto de trabajar de forma colaborativa? ¿Es acaso el contexto socio-cultural el que nos determina la condición en la que afrontamos la colaboración en grupo? ¿Son las aulas y su condición el fiel reflejo de ese contexto socio-cultural? ¿Somos los docentes los principales agentes educativos para que a través de nuestra intervención educativa se logre internalizar una forma de trabajo colaborativo, que promueva el respeto, la tolerancia y la inclusión social? Para dar algunas posibles respuestas para estos planteamientos, Sabag (2013) indica lo siguiente: que aquellos sujetos más experimentados de las sociedades, deben estar conscientes de la gran importancia de su función como mediadores culturales, que guían en el proceso de socialización. Se van integrando los niños desde pequeños a dicho proceso porque debido a la naturaleza humana es posible dicha adaptación.

A través del proceso continuo de socialización vamos integrándonos cada vez más a una creciente red de interacciones que determinarán la calidad de nuestra vida. Las oportunidades de supervivencia, crecimiento, bienestar, salud y felicidad estarán en función de la permanente interacción entre las características físicas, que heredamos genéticamente, y las cualidades del entorno en el que vivamos.

En cada una de las instituciones a las que pertenecemos, se reproducen cotidianamente un conjunto de actos de consumo, transmisión, producción, intercambio, competencia, colaboración, etc. Actos necesarios para vivir, que requieren la coordinación de todos los participantes sociales. Esta interacción compleja sería imposible sin mecanismos de comunicación y control social.

Bajo este marco de referencia es que surge la necesidad de trabajar con los estudiantes bajo el esquema de trabajo colaborativo, en donde el diálogo requiere un nivel más alto de motivación originado en el entusiasmo, el optimismo no ingenuo y el pla-

cer de realizar tareas desafiantes, más que en el miedo o el enojo. El diálogo inteligente, sincero, respetuoso y bien intencionado puede ser un liberador de los avatares autoritarios y violentos, que operan sin que nos demos cuenta. Ahora bien, la metodología de apoyo para la intervención estuvo basada en Fernández (2015) en donde el estudiante aplica la estrategia enseñada por el profesor con la constante supervisión de éste, pero se otorga al estudiante un papel fundamental en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el aprendizaje cooperativo *necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad del docente y aunado a lo anterior, autonomía del grupo* (Zañartu, 2000).citado por servicio de innovación educativa 2008 4.p.

Diseño de programa

*Temática por abordar*

El trabajo colaborativo a través de la aplicación de habilidades sociales, para desarrollar la competencia de trabajar en equipo.

*Grupos para la intervención*

Inicialmente tres grupos de los programas educativos de Sistemas informáticos y uno de Multimedia y comercio electrónico, del primer cuatrimestre. Sin embargo, conforme avanzó el programa quizá se trasladó la intervención con los cinco grupos de cuarto cuatrimestre de los ya mencionados programas educativos.

*Propósito de la intervención*

Desarrollar en los estudiantes la capacidad para el trabajo colaborativo a través de comprometerlos en proyectos educativos en donde se involucren para la construcción de su propio conocimiento.

Objetivos específicos

Conceptualizar una metodología para el trabajo colaborativo

Practicar la mecánica de los equipos de trabajo

Identificar las etapas por la que atraviesa todo grupo

Realizar investigaciones documentales y de campo sobre temas como: globalización y sustentabilidad, Inteligencias múltiples y creatividad.

Se practicará la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como ejes de reflexión sobre las responsabilidades y tareas asumidas por los equipos de trabajo, con el propósito de retroalimentar a los equipos de trabajo sobre el alcance del trabajo colaborativo.

Dentro de los principios de esta intervención destacan los siguientes:

Elegir modos de intervención pedagógica que permita al educando construir y usar experiencias para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo a las oportunidades, en este sentido se elige presenta al contenido de las unidades como medio para trabajar en forma de trabajo colaborativo.

En la materia de Formación sociocultural, la que se encuentra estructurada por cuatro asignaturas se requiere desarrollar en los estudiantes el que sean capaces de actuar con valores y actitudes proactivas, creativas y emprendedoras en su ámbito personal, social, organizacional en armonía con su medio ambiente es necesario desarrollar desde la primera asignatura el trabajo colaborativo. Además de lo anterior es necesario y deseable que al egresar al campo laboral sean capaces de integrarse y/o estructurar equipos de trabajo.

La sociedad moderna exige la participación y organización de la misma encaminada a la transformación de un mundo con mayor calidad de vida, asumiendo el compromiso individual y social.

Los estudiantes, a pesar de recibir líneas de acción para el trabajo colaborativo prefieren la economía de un trabajo dividido por tareas individuales y en el mejor de los casos tener espacios con una temporalidad reducida, para la «integración de una visión compartida» que se viene abajo en la exposición de los trabajos.

La calidad de las evidencias de aprendizaje habla de esfuerzos individuales y no de esfuerzos colectivos.

Hablar de empoderamiento de y para los alumnos para hacerse sujetos activos de su formación, queda en el discurso poco o nada significativo.

A continuación se muestra la tabla para los diversos momentos de intervención y con ello promover en los estudiantes las habilidades sociales que le permitan el trabajo colaborativo entre las cuales están: empatía, optimismo (creer en lo que se hace); coherencia, capacidad de comunicación; preocupación por la calidad; sintonía con el equipo, capacidad de colaboración; interés por aprender y mejorar y finalmente auto-concepto en permanente revisión (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de las actividades de la intervención

Contenido	Fechas	Grupos
Formación de equipos	12 al 16 de septiembre 2016	GSI311 y GSI1312 GMC1311(1er Cuatrimestre) GSI1241 al 1243 GMC1241
Trabajo de investigación para el tema de globalización	19 al 23 de septiembre 2016	GSI311 y GSI1312 GMC1311(1er Cuatrimestre)
Trabajo de investigación para el tema de Inteligencias Múltiples y Técnicas de creatividad	5 al 9 de septiembre 2016 10 al 14 de octubre 2016	GSI1241 al GSI1243 GMC1241(4º cuatrimestre)
Exposiciones por parte de los estudiantes de cuarto cuatrimestre	12 al 14 de Septiembre 2016 (tema Inteligencias múltiples) 10 al 21 de octubre (Técnicas de creatividad)	GSI1241 al 1243 GMC1241 (4º cuatrimestre)
Entrega de prácticas de evaluación Primera Unidad Primer cuatrimestre	10 al 14 de Octubre 2016 Primera aplicación de autoevaluación y coevaluación	GSI311 y GSI1312 GMC1311(1er Cuatrimestre)
Entrega de prácticas de evaluación Primera y segunda Unidad Cuarto cuatrimestre	26 al 30 de septiembre 2016 Unidad I 7 al 11 de noviembre 2016 Unidad II Estos grupos ya tienen experiencia en la aplicación de la autoevaluación y coevaluación.	GSI1241 al 1243 GMC1241(4º cuatrimestre)
Ampliación de la intervención hasta el final de la Unidad III	14 de noviembre al 2 de diciembre 2016	GSI1241 al 1243 GMC1241(4º cuatrimestre)

#### Fase de aplicación y análisis del programa

Inicialmente el Programa fue contemplado para los grupos de primer cuatrimestre, en la segunda etapa la intervención se enfocó con los grupos de Formación Sociocultural

IV. Con respecto al primer cuatrimestre se llevaron a cabo las exposiciones fueron cinco subgrupos por los tres grupos atendidos. Las exposiciones se llevaron a cabo por los estudiantes, con apoyo del docente. El total de los estudiantes expusieron al menos en una ocasión.

En la estrategia de la aplicación de la autoevaluación y coevaluación se realizó al finalizar la Unidad I bajo un cuestionario diseñado especialmente para esto. En uno de los tres grupos del primer cuatrimestre se les dificultó comprender las preguntas y la mecánica para llevar a cabo este tipo de evaluación. Durante la aplicación de la evaluación de Unidad I, se reportaron dificultades para el involucramiento al menos por parte de uno de los integrantes. Se tomó la decisión incluso de aplicar la recuperación (forma de una evaluación posterior al periodo ordinario) para el caso el caso de los estudiantes que no se involucraron fueron un total de tres estudiantes de primer cuatrimestre. En el caso de los estudiantes de cuarto cuatrimestre ya tenían mayor involucramiento en el proceso de trabajo colaborativo y tenían familiaridad con el procesos de la autoevaluación y coevaluación.

#### Fase de evaluación del programa

Con certeza este programa de intervención puede evaluarse desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa, ahora se enfatizarán los resultados cualitativos. De acuerdo con los objetivos general y específicos planteados para la intervención, se logró para el caso de cuarto cuatrimestre la aplicación de estrategias que los condujeran al trabajo colaborativo. En el caso de los estudiantes de primer cuatrimestre se logró parcialmente, esto debido a una decisión que se tomó durante el proceso de intervención.

Con respecto a los estudiantes de cuarto cuatrimestre, de las especialidades de Sistemas informáticos y Multimedia y comercio electrónico se logró el objetivo general de la intervención. Con base en el apoyo teórico del aprendizaje colaborativo la intervención de la docente fue de mediación a través de aclarar dudas, hacer ajustes cuando fuera requerido e intervenir cuando existía un ambiente “rípido” entre los integrantes.

Apoyándose la docente en la designación de roles por parte del líder de grupo, pudo verificar el cumplimiento de las funciones de los integrantes de los equipos de trabajo.

Las funciones ejercidas por el docente (seguimiento, aclaración de dudas, sugerir ajustes o reorientar metodologías) hablan del proceso de crecimiento en la autonomía de los estudiantes.

### Conclusiones

La sobrevivencia y la felicidad de la especie humana requieren de adoptar medidas realmente significativas y trascendentales. No basta con los esfuerzos individuales, éstos son muy valiosos, sin embargo debe regresarse la mirada hacia las acciones y decisiones grupales. Por ello, los educadores tenemos un espacio de privilegio para la intervención en esa dirección.

Por el momento el propósito se cumplió ya que se logró sistematizar una intervención educativa, de corto tiempo, sin embargo se abren nuevas posibilidades para el futuro.

Cabría en breve seguir indagando si las estrategias didácticas pueden optimizarse en forma permanente para que el espacio áulico se convierta en un ámbito de aprendizajes situados para el desarrollo de las habilidades sociales como: la empatía, la asertividad y la búsqueda de espacios de generosidad entre condiciones de igualdad entre pares.

### Referencias Bibliográficas

Bausela, E. (2004). *Modelo de orientación e intervención psicopedagógica; Modelo de intervención por programas, Vol 3.*EduPsykhé. Madrid, España.

CEIE (s/f) *Estrategias de intervención educativa.* (14) Centro de Innovación Educativa Huerto Alegre. Granada, España.

C.G.U.T (2009). *Programa de asignatura Formación Sociocultural II.* Coordinación General de Universidades Tecnológicas, México.

Freire. P. (2004) *Pedagogía de la autonomía.* Paz y Tierra, Sao Paulo. Brasil.

Lillo, F. (2013). *Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado pp.110,111. Revista de Psicología. Villa del Mar, Chile.*

Servicio de Innovación Educativa (2008) *Aprendizaje Cooperativo*. (4) UPM. Salamanca, España.

González y Cols (2003) *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo*, Actas V Congreso Internacional de educación, pp.53-54, Salamanca, España.

Jiménez, D. (s/f) *La intervención Educativa: Una visión holística de los problemas sociales*. (22) UPN, Tlaxcala, México.

Sabag, C. (2013). *Los Avatares Del Control Social y la Autorregulación, Disciplina, Bienestar, Salud Y Felicidad* (3), León, Guanajuato.

Touriñán, J. (2011) *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La mirada Pedagógica*, pp. 284,293. Revista portuguesa de pedagogía. Portugal.

## PROYECTO DE INTERVENCIÓN: LA PLANIFICACIÓN EN LA MATERIA DE TALLER DE VALORES

Sergio Edén Mendoza Pérez

### INTRODUCCIÓN

La tarea del docente en el aula, es fundamental y compleja; sus cualidades y limitaciones configuran su forma de educar. Los tiempos cambian y junto con ello la forma de adaptar la educación. La rutina, el paso de los años, el estancamiento en el conocimiento, van mermando la significatividad de las prácticas docentes. Reconocerse como docentes es algo que se hace en lo cotidiano; describir, caracterizar e intervenir en la práctica docente es algo distinto que implica un gran esfuerzo pero que en definitiva es algo necesario y fundamental no sólo para el docente, sino para la persona que se está formando y en último término para la sociedad (García, 1997). En este sentido la intervención que aquí se presenta tiene por fin incidir en el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de la planificación de la práctica docente.

### CONTEXTO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El proyecto de intervención se llevó a cabo en el grupo de 3 "A", lo integran 40 alumnos, de los cuales en promedio asistieron 20. La edad de los alumnos es de 15 a 19 años. La clase en la que tuvo lugar el proyecto de intervención lleva por nombre taller de valores y se imparte una clase por semana. El proyecto se realizó en tres sesiones de 50 min. El tema que se aborda en el taller de valores es la. El curso está estructurado en cuatro bloques: 1) realidad y vocación de las familias, 2) vocación de la familia, 3) el amor en el matrimonio-el amor se vuelve fecundo, 4) fortalecer la educación de los hijos.

### PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención es una realidad en el terreno educativo y se constituye como las estrategias que se han de seguir para alcanzar resultados (Bausela, 2004). El proyecto de intervención educativa que se propone es la planificación del bloque número tres:



el amor en el matrimonio-el amor se vuelve fecundo. El diseño de la planeación contempla los siguientes momentos: fundamentación teórica, objetivo general, objetivos específicos, el diagnóstico, la planificación, implementación y evaluación.

## FASES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

### *DIAGNÓSTICO*

El diagnóstico tiene por finalidad detectar cuáles son las causas de trastornos, del bajo rendimiento y de conductas agresivas y se constituye como el punto de partida para una intervención. La forma de llevar a cabo el diagnóstico es la observación puesto que permite recoger datos en función de los cuales el docente formula hipótesis y evidencia algunos problemas (Martínez, 2002). Con base en lo anterior lo que profesor identificó en la práctica docente del taller de valores, en los primeros dos bloques del curso fueron:

No es una materia curricular.

Hablar de la familia y el amor causa resistencia en los jóvenes.

Los temas son amplios, no hay un texto base, el profesor habla la mayor parte del tiempo, hay actividades secundarias que ocupan gran parte del tiempo, no hay una evaluación que corresponda y que evidencie que se ha cumplido con el objetivo.

### *FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA*

El principio de fundamentación para desarrollar el proyecto de intervención es el aprendizaje cooperativo y participativo. Es a través de la concepción del aprendizaje como un proceso activo, de recreación y reconstrucción del conocimiento por los alumnos, mediante la solución cooperativa de problemas, del intercambio y de la confrontación de opiniones y experiencias entre el alumno y el docente, como se propicia, en los jóvenes, el crecimiento personal y formativo así como el desarrollo de las habilidades para vivir en sociedad. (Viñas, Muriño, & Escudero, 2016).

### *OBJETIVOS DEL PROYECTO*

Los objetivos expresan de manera anticipada los conocimientos que el alumno debe de poseer al finalizar el curso, estos deben de ser pertinentes, claros, factibles y evaluables. Los objetivos prevén estrategias de planificación; proveen consistencia entre los objetivos, el contenido y la evaluación; mejoran y centran la evaluación en el estudiante. (Branda, 2006).

#### *Objetivo principal*

Elaborar e implementar una planificación adecuada que propicie el aprendizaje cooperativo y participativo en la materia de taller de valores.

#### *Objetivos secundarios*

- 1.- Diseñar los objetivos de la planificación con base en el contenido del tema.
- 2.- Estructurar actividades que integren la intencionalidad de los objetivos con el aprendizaje participativo-cooperativo.
- 3.- Implementar la planificación en un tiempo de tres sesiones.
- 4.- Elaborar una rúbrica para evaluar a los alumnos de acuerdo con el aprendizaje cooperativo y participativo.

### *PLANEACIÓN*

#### *Objetivo general*

Fortalecer el conocimiento de que el amor es fecundo y constituye el fundamento principal para el matrimonio entre un hombre y una mujer.

#### *Objetivos específicos*

- 1.- Comprender el concepto del amor en el matrimonio desde la perspectiva católica.
- 2.- Identificar por qué el amor es fecundo.
- 3.- Evaluar el aprendizaje por medio de la elaboración de un ensayo.

#### *Contenido y distribución de los momentos en la práctica*

Todo proyecto se realiza en condiciones reales y debe situarse entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales, de tal forma que se evite una disociación

entre los objetivos y la realidad (Ander, 1993). El contenido y la distribución de momentos de la práctica se presentan de manera estructurada en los siguientes recuadros:

*Tabla 1. Planeación de la primera sesión*

Tiempo	Actividad-descripción	Material
7:00am-7:10am	El preámbulo: el profesor hace el pase de lista e introduce a los alumnos en el tema del día.	Lista de asistencia.
7:10am-7:20am	Preguntas detonantes acerca del concepto del matrimonio: los alumnos expresan en su libreta lo que saben del matrimonio.	Libreta, lápiz, bolígrafo.
7:20am-7:30am	Desarrollo del concepto matrimonio: el profesor indica elementos importantes acerca del concepto del matrimonio.	Marcadores, pizarrón.
7:30am-7:40am	Preguntas detonantes acerca del concepto amor: los alumnos escriben en su cuaderno las preguntas que el profesor les indica.	Libreta, lápiz, bolígrafo.
7:40am-7:50am	Desarrollo del concepto Amor.	Marcadores, pizarrón.
7:50am-7:55am	Conclusiones.	

*Fuente: Elaboración propia.*

*Tabla 2. Planeación de la segunda sesión*

Tiempo	Actividad-descripción	Material
7:00am-7:10am	El preámbulo: el profesor espera a que los alumnos lleguen a clase, realiza el pase de lista, dialoga con los alumnos, les pide que acomoden las bancas en forma circular e introduce a los alumnos en el tema del día.	Lista del asistencia.
7:10am-7:15 am	Actividad 1: características del amor fecundo y del amor infecundo. El profesor les explica que en los fragmentos de papel deben colocar un aspecto del amor fecundo y otro del amor infecundo. Posteriormente colocarlo en la parte de enfrente de la banca y compartirlo.	Cinta, hojas blancas, marcadores.

7:15am-7:30am	Actividad 2: si para mí, no para los demás. El profesor elabora una serie de temáticas en torno a las situaciones en las que se ven envueltos los alumnos. Les pide que pasen al centro del salón. Después de enunciar cada uno de los aspectos les pide que se coloquen debajo de alguna hoja de acuerdo a su forma de ver la situación.	Hojas con las frases, cinta y marcadores. Lista de situaciones.
7:30am-7:45am	Actividad 3: el amor hacia mí mismo. El profesor pide a los alumnos, responder una serie de preguntas que él les ha proporcionado. Y posteriormente compartirlas.	Preguntas elaboradas. Hojas blancas, bolígrafo.
7:45am-7:55am	Actividad 4: elaborar un concepto de lo qué es el amor profundo desde su propia experiencia y con base a lo visto en clase.	Hojas blancas, bolígrafo.
7:55am-8:00am	Conclusión: los alumnos comparten sus respuestas.	

*Fuente: Elaboración propia*

*Tabla 3. Planeación de la tercera sesión*

Tiempo	Actividad-descripción	Material
7:00am-7:10am	El preámbulo: el profesor espera a que se incorporen los alumnos, hace el pase de lista.	Lista de asistencia.
7:10am-7:20 am	Retroalimentación de los conceptos vistos en las sesiones anteriores, a manera de lluvia de ideas.	Marcador.
7:20am-7:55am	Elaboración de un ensayo, el profesor facilita a los alumnos las características que debe contener el ensayo.	Hojas blancas y bolígrafo.

*Fuente: Elaboración propia*

### *Evaluación*

La evaluación final se realiza a través de una rúbrica ya que esta facilita la calificación del desempeño de los estudiantes en áreas subjetivas e imprecisas, permitiendo valorar aprendizajes, conocimientos y competencias (Velasquez, 2007). El diseño de la rúbrica es el siguiente:

*Tabla 4. Rúbrica para evaluar a los alumnos*

Nombre del alumno: _____ del _____		Semestre: _____				
Nombre del profesor: _____		Grado: _____				
Asignatura: _____		Fecha: _____				
Criterio de evaluación	Excelente	Muy bien	Bien	Mejorable	No presentó	Total
	10	9	8	7	0	
Sesión 1						
Participación En la primera sesión	Respondió las preguntas. Participó en clase y paso al pizarrón	Respondió las preguntas en el cuaderno. Participó en clase.	Respondió las preguntas en el cuaderno.	No respondió las preguntas en el cuaderno pero participo en clase.	No asistió a clase.	
Sesión 2						
Actividad 1: características del amor fecondo.	Mostró interés. Siguió las instrucciones. Escribió la característica en el papel y la colocó en la banca.	Siguió instrucciones. Escribió las características en el papel. Y la colocó en la banca.	Escribió las características y no sabía qué hacer después.	No escribió las características, pero si las comento.	No asistió a clase.	
Actividad 2: si para mí no para mí	Participó activamente en clase. Defendió su postura y respetó la de sus	Defendió su postura y escuchó a sus compañeros.	Manifestó su postura, pero no sabía cómo defenderla.	Participó de la actividad sin comentar nada.	No asistió a clase.	

	compañeros.					
Actividad 3: al amor hacia mí.	Escribió las preguntas en la hoja que se les proporcionó. Sus respuestas fueron con base a lo visto en clase y a lo que conoce de sí.	Escribió y respondió a las preguntas con base a lo visto en clase y a lo que conoce de sí.	Escribió sus preguntas y las respondió conforme a su criterio sin tomar en cuenta lo visto en clase.	Sólo escribió las preguntas, y algunas respuestas.	No asistió a clase.	
Actividad 4: elaboración del concepto del amor fecundo.	Argumenta, el contenido con base a lo visto en clase y a las actividades anteriores.	El contenido con forme a lo visto en clase.	Expresó solo su idea de acuerdo a su experiencia.	Expresó su idea sin ilación.	No asistió.	
Ensayo	El título del tema corresponde al ensayo. El contenido. Argumentación y lógica del ensayo.	Puso el tema a tratar, desarrollo el contenido. No consideró la parte metodológica.	Desarrolló el tema sin estructurar el contenido, siguió la parte metodológica.	El contenido no corresponde a lo visto en clase y no considera la parte metodológica.	No asistió a clase.	
					Total:	

Fuente: adaptación de rúbricas del Cecyte 2016

## IMPLEMENTACIÓN

El momento de la implementación es la aplicación del planteamiento educativo, en una realidad concreta con el fin de resolver las necesidades (Velasco, 2012). La aplicación del proyecto de intervención se realizó en diferentes fases: el diagnóstico, sustento teórico: cooperativo-participativo, diseño de objetivos del proyecto, la planeación de las sesiones y la implementación de la rúbrica.

### *Resultados alcanzados*

Al constituirse como una acción intencional, la intervención en la educación arroja resultados diferentes y evidentes sobre todo en los espacios donde ésta no ha tenido lugar, (Tourriñán, 2011). ¿Qué se obtuvo? ¿Qué se logró? En torno a estas preguntas los resultados alcanzados del proyecto de intervención se pueden clasificar en tres: en cuanto al alumno, en cuanto al profesor y en cuanto a la configuración de proyectos:

En cuanto al alumno:

Un aprendizaje significativo, en torno al tema del amor dentro del matrimonio, partiendo de su realidad.

Trabajo en equipo y respeto por las opiniones por los compañeros.

Capacidad de argumentar su opinión de manera escrita.

En cuanto al profesor:

Mejor uso del habla.

Mayor aprovechamiento del espacio.

Mejor distribución de las actividades.

En cuanto a la configuración de proyectos de intervención:

Conocer los diferentes métodos y sustentos teóricos para realizar un proyecto o una intervención.

Diseñar objetivos que consideren el diagnóstico, el sustento teórico, las actividades y la evaluación.

Diseñar una rúbrica acorde al conjunto del proyecto de intervención.

## CONCLUSIONES

Al finalizar la implementación del proyecto de intervención en la materia de taller de valores cabe resaltar y reflexionar sobre algunos aspectos importantes, a manera de conclusión tales como: el contexto-diagnóstico, la consideración de los objetivos, el contenido y la evaluación.

El diagnóstico es un proceso sistemático para recoger información, para valorar y tomar decisiones con respecto a un grupo; sus características son las de poseer un propósito y un plan de actuación con una sucesión de fases conexas (Sobrado, 2005). Con base en esta afirmación, es importante mencionar que el diagnóstico fue el primer paso importante para el diseño del proyecto, sin este elemento la intervención se hubiera mantenido en el área del deber ser, es decir de lo ideal.

Los objetivos constituyen los logros que se quieren alcanzar, con la ejecución de una acción planificada, surgen del diagnóstico de una necesidad, son el punto central de referencia y deben de ser claros, factibles y pertinentes (Paglilla & Paglilla, 2006). En este sentido los objetivos permitieron delinear y configurar las actividades, los contenidos, la intención del profesor y la intención de la institución; así mismo configuraron la forma de evaluar.

En cuanto al contenido este fue seleccionado de acuerdo con el contexto de la institución y a los objetivos que pretendía la materia del taller de valores. Constituye la parte central y el fundamento que dio soporte a las actividades y momentos de la práctica.

La evaluación valora el conocimiento, las habilidades y las destrezas del alumno; la evaluación es un aspecto que comienza en el aula y por medio de ella se da respuesta a múltiples interrogantes (Córdovas, 2010). En este sentido la evaluación, siendo la parte final del proyecto de intervención, fue diseñada desde los objetivos y con base a la implementación de una rúbrica se consideraron los diferentes momentos que integraron la práctica, lo cual permitió tener una evaluación más íntegra. Sin embargo en cuanto a la evaluación del proyecto en general no se contó con un instrumento de evaluación.



Por otro lado, una vez implementado el proyecto de intervención, identifiqué una limitante importante, a saber: el liderazgo ejercido por la autoridad.

La disciplina se define como el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula (Márquez, Díaz, & Cazzato, 2007). Con base en esta perspectiva, considero como un área de oportunidad la implementación de la disciplina ejercida por el liderazgo del profesor, al momento de señalar el término de una actividad.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES

### Bibliografía

- Ander, E. (1993). El proyecto Curricular en las Instituciones Educativas. En E. Ander Egg, *Planificación Educativa: Conceptos, Métodos, Estrategias y Técnicas para Educadores* (págs. 147-193). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Bausela, E. (2004). Modelos de Orientación Psicopedagógica; Modelo de Intervención por programas. *eduPsykhé.*, 201-216.
- Branda, L. (2006). *Preparación de Objetivos de Aprendizaje*. Argentina.
- Calvo, T. (2003). La Paideía Griega. *Revista de Filosofía*, 9-21.
- Córdovas, A. (2010). Congreso Iberoamericano de Educación . *evaluación de la Educación* (págs. 1-24). Buenos Aires : Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galván, M. G., Ibarra, L. J., Dijk, S. C., & Lozano, M. (2016). *(RE) Descubriendo los Significados de las Prácticas Docentes*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- García. (1997). Instrumentación Metodológica en la Recuperación de la Práctica Docente. En J. Campechano Covarrubias , A. P. Garcia herrera , A. Minakata Arceo , & L. Sañudo de Grande, *En torno a la Intervención de la Práctica Educactiva* (págs. 33-76). Guadalajara: UNED.

- García, M., Sempere, J. M., Marco, F., & Fernández, M. L. (sin año). La Rúbrica de Evaluación como Herramienta de Evaluación Formativa y Sumativa. 1-13.
- Jimenez, D. A. (15 de Marzo de 2015). La intervención educativa: una visión holística de los problemas sociales. *Intervención Educativa*. Pachuca, Hidalgo, México.
- Márquez, J., Díaz, J., & Cazzato, S. (2007). La Disciplina Escolar: Aportes de las Teorías Psicológicas. *UNICA*, 126-148.
- Martínez, L. (2002). *Procedimientos y Técnicas del Diagnóstico en la Educación*.
- Paglilla, R., & Paglilla, D. (2006). Guía para la Presentación de Proyectos Educativos Orientados a Fortalecer el Área Social de Agentes de la Educación Física y el Deporte Escolar. *Efdep*.
- Sobrado, L. (2005). Diagnóstico educativo en contextos Sociales y Profesionales. *Revista de Intervención Educativa*, 85-112.
- Touriñán, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, 283-307.
- Velasco, A. (27 de Enero de 2012). Planeación educativa .
- Velasquez, R. A. (2007). Rúbrica Rubric. *Evaluación Educativa*.
- Viñas, G., Muriño, J. T., & Escudero, M. (4 de Diciembre de 2016). *EcuRed*. Obtenido de <http://www.ecured.cu>

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ASPIRANTES A INGRESAR A LA DOCENCIA

M. Guadalupe Arreola Cos

En los últimos años la profesión docente ha sido duramente criticada por la sociedad a raíz de las manifestaciones docentes de algunos sectores y regiones geográficas del país; que obedecen al descontento sobre las condiciones de contratación al servicio docente, así como a la permanencia en el servicio. Lo anterior ha repercutido en la decisión profesional de los jóvenes, provocando que la matrícula de las escuelas formadoras de docentes se reduzca de manera considerable. Lo cual se ha traducido en un serio problema para las instituciones.

Las condiciones de contratación y permanencia en el servicio docente que se les ofrecen a los noveles docentes es una razón suficiente para frenar sus deseos de incorporarse a las filas de la docencia, así que esto nos llevan a cuestionarnos sobre ¿cuáles son los supuestos, creencias, saberes y valores de los aspirantes a ingresar a la escuela normal sobre el ejercicio de la profesión docente?

Para dar respuesta al anterior cuestionamiento se ha considerado que la teoría de las representaciones sociales permite entender cómo es que una noticia del dominio público se la apropian los poco versados en el tema y la función que cumple en la sociedad en el modelado de las conductas.

La citada teoría, en las dos últimas décadas ha sido abordada de manera recurrente por útil que ha sido para conocer mejor o de otra manera cómo los individuos se apropian de los temas científicos y los significados que construyen al respecto, sus comportamientos y conocimientos que poseen y utilizan tanto de manera individual como grupal en relación con la sociedad y la manera específica cómo organizan sus conocimientos, sus conductas imaginarias y simbólicas en la existencia ordinaria de las colectividades.

El objetivo del presente trabajo es: Conocer los supuestos, creencias, saberes y valores sobre la profesión docente de los aspirantes a estudiar las licenciaturas que ofrece la escuela normal.

El enfoque teórico desde el que se desarrolla este trabajo se basa en la teoría de las representaciones sociales (RS), dado que ofrece la posibilidad de entender cómo se,

... produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles. En una palabra, así como sucede en mil, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici 1979: 16-17).

Además de que poseen una función constitutiva de la realidad que se experimenta, en la que se mueve la mayoría de los individuos, que tiene por lo menos la huella de la estructura científica, sin diferenciarse o renunciar a su origen, que representa un objeto o una cosa y que siempre es la representación de alguien, cuya función es que los grupos sociales encuentran su eco en ella. Es un corpus organizado de conocimientos y una actividades psíquicas gracias a la cual los hombres hacen inteligible la realidad física y social, que logra integrar a grupos en una relación cotidiana de intercambios en donde pueden liberar su imaginación y producir comportamientos de relaciones con el medio, es una acción que modifica a tanto al sujeto como al ambiente y no simplemente una reproducción de comportamientos o de reacciones ante un estímulo exterior dado.

Es por esta razón a las RS se les puede considera como una miniaturas del comportamiento, copias de la realidad y formas de conocimiento, que se constituyen como entidades casi tangibles; que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro.

La mayor parte de las relaciones sociales corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica, que son un tipo de pensamiento que desempeña funciones sociales específi-

cas, que orienta la interpretación y/o construcción de la realidad y que guían las conductas y las relaciones sociales entre los individuos, las RS son sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: permitir a los individuos orientarse en su mundo social y material para dominarlo; y facilitar la comunicación entre ellos.

Las RS son un tipo particular de estructura compartida intersubjetivamente, que permiten la comunicación, la comprensión y la transformación de la realidad, son fenómenos complejos, siempre activos que determinan la vida social. Su riqueza fenoménica, por lo general estudiada como aspectos aislados, incluye elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones e imágenes, organizados bajo el espacio de un saber que dice algo sobre el estado de una realidad. Que se transmiten de generación a generación, y que muchos conceptos y pensamientos científicos tienen su origen en lo empírico, por lo que, a través del sentido común muchos individuos que no son instruidos en cuestiones científicas o en un tema en particular, se conducen en la vida cotidiana ante la gran difusión de términos y teorías científicas como si tuvieran el conocimiento.

El propósito de las RS es el de explicar la diferencia entre el pensamiento producto de la ciencia y la razón versus la realidad del pensamiento del mundo social, es decir, el pensamiento de sentido común, plagado de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, que por lo general está bombardeado de información que la ciencia "inventa" permanentemente, y cómo todo ese bagaje se transforma en una "ciencia popular", que incide sobre la manera de ver el mundo y de actuar de todos los que pertenecen a una determinada sociedad.

Las RS tienen una relación estrecha entre lo psicológico y lo social, constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, que por su condición, presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica, que para caracterizarlas es necesario considerar las condiciones y los contextos en los que surgen las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Moscovici (1993) considero que la principal criterio para considerar a una RS como tales es, "la transformación de lo no familiar, en familiar", y que surgen cuando algo nuevo, no familiar, debe ser incorporado a los conceptos preexistentes; que operan para que lo novedoso se vuelve familiar y que ocurre cuando se dan a conocer nuevas teorías científicas, invenciones o desarrollos tecnológicos o se producen determinados hechos políticos o económicos. Se trata de una forma de pensamiento social que se pone en juego en cada instancia comunicacional y que suele poseer el poder de prescribir nuestro accionar y así influye de manera significativa en nuestra vida cotidiana.

### Metodología

Para el desarrollo de este trabajo está basado en la investigación cualitativa, a través de un estudio de caso, en el que pretende indagar, analizar y comprender a profundidad las RS que los jóvenes aspirantes han construido respecto al ejercicio de la docencia.

Primeramente se diseñó un cuestionario a partir de la pregunta de investigación, que es:

¿Cuáles son los supuestos, creencias, saberes y valores sobre la profesión docente de los aspirantes a ingresar a las licenciaturas que ofrece la escuela normal, que los lleva a elegir tal profesión?

Esta pregunta se operacionalizó de la siguiente manera:

Indicadores	Operacionalización de los indicadores
Supuestos	Cuando yo trabaje en un jardín de niños voy a ...
Creencias	Ser educadora significa...
Saberes	Para ser una buena educadora se necesita... Las actividades principales que realiza una educadora son...
Valores	Ser educadora es importante porque...

Estos indicadores convertidos en frases inductoras o detonadoras permitirán reconocer las RS sobre los aspectos implicados en el ejercicio de la profesión docente, tanto de las educadoras, maestros de educación primaria y educación especial.

El cuestionario quedó de la siguiente manera:

Instrucciones: Responde o termina los siguientes enunciados de acuerdo con lo que evoques, con las palabras que te lleguen a la mente. Mínimo cinco palabras.

Ser educadora significa...

Las actividades principales que realiza una educadora son...

Ser educadora es importante porque...

Para ser una buena educadora se necesita...

Cuando yo trabaje en un jardín de niños voy a...

Validación del instrumento

Para validar dicho instrumento se realizó con los aspirantes a ingresar a la licenciatura en educación especial. El universo de participantes para esta etapa de la investigación es de cuarenta y uno (41) participantes. La decisión obedece a que los aspirantes eran menos en esta licenciatura. En un primer momento el cuestionario incluía solamente cuatro preguntas, que a continuación se presenta.

1. Ser maestro de educación especial significa...
2. Las actividades principales que realiza un maestro de educación especial son...
3. Ser maestro de educación especial es importante porque...
4. Para ser maestro de educación especial necesito...

Los resultados que arrojó, luego de ser contestado por los jóvenes aspirantes, se consideró que limitaban de cierta manera su libre expresión, así que se decidió reconstruirlo para darle un mayor peso a sus valores y saberes, porque de acuerdo con la teoría de la teoría de las RS, esto es lo que mueve las actitudes de los participantes.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario de cinco frases detonadoras, aplicado a los jóvenes que aspiran a ingresar a la escuela normal oficial. El propósito del instrumento es: rescatar las respuestas verbales de manera discursiva lo más espontánea posible. Para esto es necesario un instrumento que incluya preguntas abiertas para que verbalicen sus opiniones, actitudes y creencias.

Se considera que las RS son a la vez un proceso y un contenido de conocimientos, a esto obedece que en un primer nivel de cuestionamiento se propicie la evocación espontánea y la selección de elementos significativos producidos por una frase o pregunta que sirva de estímulo.

La información obtenida se analizó a través de un procedimiento operatorio de recorte de campos semánticos, mismo que por lo general aparecen asociados a lo económico, el político, los valores y normas (o axiológico) y a lo social. Los discursos manejados por los sujetos de la investigación son tratados en términos de razonamiento y de comunicación, porque las RS no pueden simplemente identificarse con una organización de contenidos, sino en las condiciones de producción del discurso. Se trata, por un lado, de las diversas maneras en las que el participante desarrolla los tópicos de su discurso y, por otro, la manera en que se compromete con los enunciados (implicación del participante).

Los modos discursivos designan la manera en que el participante expone los contenidos de su discurso; en otras palabras, la actitud cognitiva que manifiesta en la enunciación de esos contenidos. Los modos que generalmente aparecen son:

Constativo: el participante se presenta como testigo y describe o constata los hechos, los acontecimientos y las cosas: *“Me gustaría ser maestro, porque desde niño siempre me ha gustado enseñar a los demás”*

Proyectivo: el participante se anticipa el porvenir, predice y hace proyecciones: *“Cuando yo trabaje me voy a encargar de que los niños realmente aprendan. Voy a dar todo de mí”*.

Axiológico: el sujeto hace juicios sobre los hechos o acontecimientos: *“Para ser un buen maestro es necesario entregarse y no disimular el trabajo como muchos lo hace. No llegan puntuales a sus clases y se la pasan haciendo puentes. No quieren trabajar”*.

Prescriptivo: el participante da una opinión sobre algo que se hará o no, da un consejo. Es una forma atenuada de las órdenes o las prohibiciones: *“lo que se debe enseñar a los niños son los valores y el respeto”*



Metadiscursivo: el participante hace un tema de la situación, de la respuesta o el contenido de su discurso: *“Como tú sabes, es necesario hacer cambios en la manera como se imparten las clases...”*

Análisis de datos

Licenciatura en Educación Especial

Ser maestro de educación especial significa...

Frecuencia de palabras

Frecuencia de palabras		
Ayudar	30	75%
Me gusta	9	21%
Enseñar	13	31%
Ejemplo como persona, valores (Responsabilidad y dedicación)	25	60%
Personas con Necesidades Especiales	2	4.8%
Discapacitadas	2	4.8%
Capacidades diferentes	6	14.6%
	5	12.19%

Maneras discursivas de las respuestas

Ser maestro de educación especial significa...

Ayudar a las personas, a través de mi responsabilidad y dedicación, porque me gusta enseñarles a las personas con discapacidad o/capacidades diferentes.

Contenido discursivo de la respuesta

Principalmente constativo, ya que los sujetos se presentan como testigos y describen o constatan los hechos o el acontecimiento de lo que significa ser maestro de educación especial.

De manera secundaria se hace alusión al discurso axiológico, al mencionar los valores de la responsabilidad y la dedicación, esto último alude propiamente a un juicio

Las actividades principales que realiza un maestro de educación especial son...

Frecuencia de palabras	Frecuencias	Porcentaje
Ayudar	23	56%
Enseñar	19	46%
Integrarlos a la sociedad	6	14%
Saber tratarlos	6	14%
Educar	4	9.75%
Solucionar los problemas de los niños y padres	4	9.75%

Manera discursiva de la respuesta

Las actividades principales que realiza un maestro de educación especial son...

De ayudar , enseñar y saber tratar a los niños para poder integrar a la sociedad a través de la educación

Contenido discursivo de la respuesta

La respuesta es principalmente prescriptiva, el enunciador da su opinión sobre algo que se hará, da recomendaciones.

Ser maestro de educación especial es importante porque...

Frecuencia de palabras	Frecuencias	Porcentaje
Ayudar	19	46%
Personas necesitadas	18	43%
Aprendizaje	8	19%
Favorecer su desarrollo	4	9.75%

Manera discursiva de la respuesta

Ser maestro de educación especial es importante porque...

Se ayuda a personas necesitadas y se favorece su desarrollo, a la vez que se prenda.

Contenido discursivo de la respuesta

La respuesta es prescriptiva, se enuncia una opinión sobre lo que se debe de hacer.

También se aprecian ciertos rasgos metadiscursivos, los entrevistados tematizan su discurso

Para ser maestro de educación especial necesito...

Frecuencia de palabras	Frecuencias	Porcentaje
Actitudes (paciente, optimista, sensible)	23	56%
Valores (responsable, tolerante, amor)	18	43%
Capacidades (conocimientos y habilidades)	17	41%
Ayudar	9	22%

Manera discursiva de la respuesta

Para ser maestro de educación especial necesito...

Ser paciente, optimista y sensible; así como responsable, tolerante y conducirme con amor y demostrar habilidades y conocimientos para poder ayudar a las personas que lo necesitan

Contenido discursivo de la respuesta

La respuesta es principalmente prescriptiva, se da una opinión sobre lo que se debe de hacer.

También en el discurso se aprecian rasgos axiológicos, se alude a valores y a cómo debe ser un buen maestro.

Cuando yo trabaje como maestro de educación especial voy a...

Frecuencia de palabras	Frecuencias	Porcentaje
Ayudar	21	51%
Dar lo mejor de mi	18	43%
Dar cariño y tratar bien a los alumnos	13	32%
Enseñar	6	9.75%
Educar	5	12%

Cuando yo trabaje como maestro de educación especial voy a...

Ayudar, dar lo mejor de mí, dar cariño y tratar bien a los alumnos, enseñar y educar

Contenido discursivo de la respuesta

La respuesta es principalmente constativa, los sujetos se presentan como testigos y constatan los hechos

También en el discurso se aprecian rasgos axiológicos, se alude a valores y a cómo debe ser un buen maestro.

Como se puede apreciar el cuestionario nos permite conocer las posturas que asumen los participantes con respecto a la docencia a través de sus discursos y argumentos, por lo cual el cuestionario queda validado.

Referencias

Biddle, Bruce J. Thomas I. Good y Ivor Goodson. (2000). La enseñanza y los profesores I. Barcelona. Edt. Paidós.

Castorina, Jose Antonio, comp. 2003 Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona, Gedisa.

El Consejo de Redacción. (2005). Formando profesores, hacia una culminación ética de la educación emocional. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19, 15-17.

Gimeno Sacristán, José (2003). El alumno como invención. Madrid, Morata.

[http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/estadisticas/perfil/c\\_esc.pdf](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/estadisticas/perfil/c_esc.pdf)

<http://www.normaltorreon.edu.mx/pdf/preescolar/PlanPreescolar.pdf>

Imbernón, F. (2004). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España: Graó.

Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. En Psicología social construccionista, 153-216. México: Universidad de Guadalajara

Jodelet, D. (1984) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) Psicología Social II Barcelona: Paidós.

- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- López Ruíz, Juan (1999). Conocimiento de conocimiento docente y práctica. Málaga, Aljibe.
- Martin Carnoy, C. d. (1997). google. Recuperado el 2 de mayo de 2010, de [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:qJyLi1xIm-IJ:scholar.google.com/&hl=es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:qJyLi1xIm-IJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=2000)
- Marcelo, Carlos (1999): Formación del profesorado para el cambio educativo (2ª ed.), Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo García, Carlos (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. Revista de educación, 300, 225-277
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul. 1979 (Ed. Original)
- Manuel Piña (coord.), Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior, México, CESUUNAM/ Plaza y Valdés, pp. 73-144.
- Rouquette, Michel-Louis. Representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, vol. 6, núm. 1, 2010, pp. 133-140. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Distrito Federal, México
- Tardif, Mauric. (2000). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- Zeichner, Kenneth M. (1987<sup>a</sup>) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. Revista de Educación, 282, 161-189.
- (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En AA.VV. volver a pensar la educación Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Vol. II (pp. 385-398). Madrid Morata-Paideia.



## FORMACIÓN DE DOCENTES EN LOS PRIMEROS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIA EN EL IPN

Liliana Suárez Téllez (Instituto Politécnico Nacional, CGFIE), Alma Yereli Soto Lazcano (Instituto Politécnico Nacional, EST) y María de la Luz Huerta Ramírez (Instituto Politécnico Nacional, CECyT 11)

### Contexto

El Modelo Educativo (2004) vigente del Instituto Politécnico Nacional establece como necesidad “orientar el cambio- hacia nuevas estructuras y hacia una nueva cultura organizacional de tal manera que logremos incrementar sustancialmente, la calidad de los procesos de generación, transmisión y difusión del conocimiento científico y tecnológico” , este planteamiento coloca a la investigación educativa como uno de los ejes de trabajo prioritario hacia el interior de la institución, con la perspectiva de contribuir al desarrollo sustentable del país.

La Secretaría de Investigación y Posgrado ha establecido en 2013 un programa de fortalecimiento a la investigación educativa donde se da la oportunidad de que profesores que por primera vez plantean una problemática de investigación Educativa. Este taller contribuirá al fortalecimiento deseado trabajando con los participantes, en modalidad de taller, el cumplimiento de las metas de los proyectos a partir de la problematización de algunos de los elementos de la investigación educativa.

El propósito de esta acción formativa es identificar elementos fundamentales para el diseño de proyectos aplicables a la investigación educativa, que aporten al desarrollo del conocimiento y de estrategias de intervención en la educación.

Para lograrlo, se partirá de la relación entre la innovación e investigación educativas, para focalizar la instrumentación de la investigación en la atención a problemáticas relacionadas con el fenómeno educativo. Las habilidades se fortalecerán a partir de

las herramientas que se proporcionarán a los investigadores en formación, potenciando la vocación de servicio y la actitud creadora en la solución de problemas cotidianos.

Los bloques de contenidos a tratar se sustentan en los principios de la metodología de investigación, así como de los paradigmas relacionados con la investigación educativa, para que los participantes los puedan transferir a sus proyectos de investigación.

#### Objetivo de la experiencia

El propósito del taller Elementos para la Investigación Educativa es fortalecer los elementos teóricos y metodológicos de los profesores del instituto interesados en realizar investigación educativa en el IPN con dos estrategias de trabajo principales: 1) tomar los propios proyectos de los docentes participantes como objeto de trabajo y 2) promover el trabajo colaborativo y de redes para la conformación de proyectos individuales, especiales, multi y transdisciplinarios.

#### Marco de referencia

Considerando que el principal objeto de estudio de una escuela es el proceso de formación, es que este taller tiene como intención proporcionar espacios de cuestionamiento, análisis, uso de instrumentos e interpretación que desde un enfoque constructivista aporten bases para el inicio, continuidad o término de proyectos de investigación educativa que redunden en diversas propuestas de intervención educativas, congruentes y pertinentes, necesidades a atender en los niveles educativos.

Dicha investigación educativa tendrá mayor riqueza si es realizada por docentes y en contexto, dinámica orientación de nuestra condición politécnica, cabe hacer notar que, las unidades académicas del NMS se han caracterizado por asumir de forma participativa el involucramiento a todas las acciones de actualización, reestructuración y desarrollo de proyectos institucionales, prueba de ello es la incursión en procesos de certificación de calidad, acreditación de carreras, diseño y rediseño de planes y programas de estudio, incorporación de metodologías didácticas a la práctica docente, así mismo se han realizado estudios de vigencia para determinar la necesidad



de su rediseño y / o desarrollar una oferta educativa que responda a los intereses y necesidades de su población potencial.

La investigación educativa tiene como finalidad generar conocimiento pero hay una diversidad de enfoques que ponen el acento en aspectos distintos de la enorme variedad de objetos que estudia. En la investigación básica se genera conocimiento teórico, sin que necesariamente conduzca a una aplicación inmediata; en enfoques que son más sensibles a la práctica y sus problemas, como la investigación-acción, se genera un conocimiento que busca influir en una situación dada para mejorarla. En la innovación hay una problemática que se quiere resolver, algo similar a la investigación donde hay una pregunta que se quiere responder. Para resolver los problemas en la innovación se planea, se instrumenta el plan y se evalúan los resultados. Se realizan acciones que transforman las prácticas educativas. En la investigación, la respuesta a la pregunta implica la generación de conocimientos. Este conocimiento puede producir teorías, modelos, ideas, materiales, transformación en las prácticas, etcétera. Así, dice Moreno (1995) “puede afirmarse que la innovación es un proceso que se sustenta en la investigación; pero que no todo proceso de investigación culmina necesariamente en una innovación educativa”.

### Metodología

El enfoque pedagógico del taller parte de la misma concepción establecida en el Modelo Educativo Institucional: el aprendizaje centrado en la persona (que en esta acción formativa son los participantes). Para llevarla a cabo, se propusieron actividades de aprendizaje que se describen en el apartado de planeación didáctica, usando la *estrategia EMEA* propuesta por las facilitadoras, y cuyas fases de aplicación son secuenciales (ver figura 1).

Es importante destacar que las actividades de aprendizaje se han planificado bajo los principios de la secuenciación didáctica, dado que si se desagrega actividad por actividad de aprendizaje, se incurre en el paradigma tecnocrático de diseño de cartas descriptivas. Por esta razón, es que se presentan las actividades de aprendizaje por cada fase de la secuencia didáctica.

El tratamiento de los contenidos del taller inicia con un texto, a manera de aperitivo, que preparará a los participantes, mediante la activación de conocimientos previos, para dar paso a la explicación de los tópicos, con el uso de la estrategia de enseñanza de exposición-interactiva, que pone énfasis en el diálogo entre las facilitadoras y los participantes. Posteriormente, se presentará el ejemplo resumido de un protocolo, que permitirá modelar la forma como se construye la idea en un proyecto de investigación educativa.

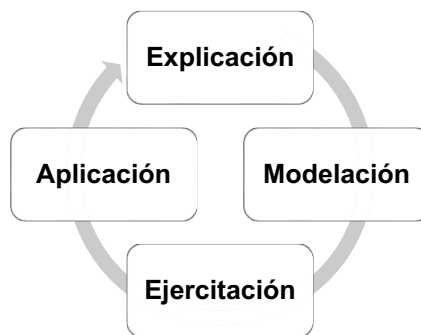


Figura 1. Secuencia didáctica: Estrategia EMEA

Elaboración propia.

A partir del modelo, los participantes realizarán actividades de aprendizaje que les permitirán ejercitar el uso de herramientas para la investigación.

Finalmente, cada sesión tendrá un tiempo de cierre que permita retroalimentar a los participantes y ellos podrán manifestar sus dudas. Con la orientación recibida, los participantes serán los responsables de transferir los contenidos del taller al diseño de su protocolo de investigación.

En la fase posterior a la implementación del taller, es decir en el seguimiento, las facilitadoras proporcionarán asesoría y retroalimentación a los participantes que así lo decidan, en el diseño de su protocolo de investigación educativa. Esto permitirá realizar la aplicación.

El papel de las docentes e investigadoras será generar el clima propicio para el aprendizaje, facilitando el mismo con el material didáctico diseñado a partir de las necesidades e intereses de formación para el desarrollo de competencias para la investigación educativa.

La modalidad para la impartición del taller será mixta. El trabajo presencial ha sido privilegiado en la distribución de los tiempos, debido a que es indispensable la interacción personal con los participantes para aprender el uso de las herramientas. La parte a distancia se desarrollará a través de la Plataforma *Moodle*; el uso principal será para compartir los materiales didácticos, interactuar en tiempo asíncrono, generar un aprendizaje en comunidad y entregar las evidencias de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje se desarrollará en tres momentos: al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para evaluar y retroalimentar a los participantes se usará la lista de cotejo y la rúbrica, aunque ésta matriz de verificación se podrá aplicar al momento de que integren su protocolo de investigación (en la fase de seguimiento del taller).

#### Descripción de la experiencia

El taller se ha aplicado en cuatro ocasiones en tres escuelas de nivel superior con participantes de este nivel y del nivel medio superior.

A través de la acción formativa se ha: a) Sensibilizado a la población docente ante los retos que presenta el futuro de la educación. b) Identificado problemáticas en torno a los procesos educativos que sirvan de base para generar preguntas de investigación, y c) Analizado aspectos relacionados con la generación, transmisión y difusión de conocimiento en relación con la investigación educativa.

Para lograrlo, los contenidos abordados se incorporan en los siguientes tópicos que son un referente en los aprendizajes y actividades que se describen en el apartado de planeación didáctica:

Similitudes y diferencias entre Innovación e Investigación Educativas.

Problemáticas y fenómenos en la educación.

Estado del arte o del conocimiento.

Elementos para discutir el marco teórico y corpus conceptual de una investigación.

Elementos para conocer los diferentes paradigmas metodológicos de investigación y herramientas y técnicas para el análisis de resultados.

Comunicación de resultados.

Gestión institucional e investigación en redes.

Resultados alcanzados

De la lectura de la evaluación general de los participantes (Formato CGFIE-05/R1) se valoran como bueno el taller en los apartados de 1) Facilitadores, Coevaluación, y 3) Contenido. En cuanto a los contenidos, Hay una percepción de los que son buenos. Como recomendaciones, los participantes sugieren de revisar el número de actividades con relación al tiempo y la estructura y orden de los temas revisados. En general las actividades son bien recibidas, aunque se les dificulta el trabajo en equipo, en algunas ocasiones se prefiere que la atención sea personalizada y no se atiendan grupos tan numerosos. En general los recursos proporcionados en el taller son calificados de adecuados. La queja de los profesores es que estos estén disponible en línea ya que muchas veces la conexión por internet no es suficientemente buena. Los participantes que hacen mención del tiempo, solicitan que el taller sea más extenso para revisar a profundidad técnicas o programas informáticos específicos, sin embargo este requerimiento sale del alcance del objetivo que es mostrar una panorámica general. Desde el Departamento de Redes y Proyectos de Investigación Educativa se cuenta con dos parámetros externos al formato de evaluación para valorar la pertinencia de este taller. La primera tiene que ver con el número de solicitudes expresar a esta acción para impartirse en diversas unidades académica. En el caso de la aplicación del CICS UMA (Enero de 2016) lograron registrarse una cantidad importante de protocolos (asesorados en el taller) con un alto grado de aceptación en la SIP.

Referencias

Moreno, G. (1995). Investigación e innovación educativa. La Tarea (7). Disponible en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C. Y., Suárez, L., y Ruiz, B. R. (2007). Modelo de Innovación Educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10(1), 145-173.

Suárez, L., Luna, V.H., Torres, J.L. y Ortega, P. (2010). Relaciones entre investigación e innovación educativa: las concepciones de los agentes del cambio. Memorias del X Congreso Internacional de Retos y Expectativas de la Universidad. 1821-1827.

Suárez, L., Ortega, P., Ramírez, M.E. y Torres, J.L. (2016). Proyecto de formación de una cultura de la innovación educativa. En R. Huerta (Coord.) Construyendo gobernanza en el IPN. México: Libermex. 51-71.

Suárez, L. Torres, J.L. y Ortega, P. (2012). Las matemáticas del bachillerato del Instituto Politécnico Nacional. En C. Dolores y M. S. García (Comps.) ¿Hacia dónde reorientar el currículum de matemáticas del Bachillerato? Plaza y Valdés Editores: México. 61-83.

## LA EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIAS Y EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS

Emmanuel Carlos De Mata  
Castrejón

Universidad de Guanajuato

El interés de que la música figure entre los componentes de la educación académica es una situación que se ha visto en diversas culturas a través del tiempo; desde Platón y Aristóteles en la Grecia antigua, pasando por la Edad Media y el Renacimiento,

cuando se consideraba dentro de los cuatro pilares del aprendizaje, hasta nuestros días, como lo señalan Lozano y Lozano (2007).

El mismo Edgar Willems (1963), pionero de la pedagogía musical, escribe ya en 1956 un libro titulado *Las bases psicológicas de la educación musical*, en el que da cuenta de diversas formas en que la música ayuda al desarrollo integral del ser humano, no exclusivamente niños. En este libro reporta casos en los que la música “ha logrado producir efectos saludables sobre el estado psíquico o sobre la armonía general del ser humano” (p. 189) y recalca que los beneficios de la música han sido reconocidos desde muy antiguo: tenemos testimonios de griegos, árabes, hebreos, hindúes; y en cuanto al poder mágico del sonido y del ritmo, encontramos entre los negros, como por lo demás en toda la Edad Media, documentos relativos al poder curativo de la música.

Martí (2015) ahonda en este planteamiento de la música ligada a la educación y agrega algunos ejemplos de su importancia histórica:

“en la paideia: formación del hombre griego, concebida como proceso de construcción consciente del cuerpo y del espíritu; en la humanitas romana, concepto equivalente al de la Antigua Grecia (formar, formar-se, formar-nos como humanos); y en el toltecáyotl de la cultura náhuatl, en el México prehispánico”. (p.192)

La razón por la que la música se ha visto relacionada con la educación es porque a través de este lenguaje artístico se pueden desarrollar diferentes esferas del potencial humano. Algunos ejemplos los mencionan Touriñán-López y Longueira-Matos (2010), quienes refieren el ámbito cognitivo (razonamiento inductivo/analógico y lenguaje hablado-escrito), el ámbito físico y psicomotriz (equilibrio, respiración, relajación), y el ámbito socioafectivo (autoconcepto, responsabilidad y sensibilidad) (p. 165 y 166).

El tema de la investigación en educación musical ha sido abordado desde diversas visiones y teorías, aun así, Pérez-Aldegue, (2014), en España, subraya que a pesar de que existe mucha información con respecto a los beneficios de la educación musical en edades tempranas, no parece haber concordancia entre la teoría y lo que los

planes y programas proponen de forma práctica. En Inglaterra, Henessy (2015) analiza que en su país las políticas educativas que refieren al arte y más en concreto a la música, no parecen estar fundamentadas en las respectivas investigaciones.

De hecho, en el mundo no sólo se han encontrado dificultades en la práctica en relación con los planes y programas musicales. Ibarretxe (2007) analiza la situación del País Vasco y comenta que existe una tradición coral que cada vez más alarmantemente cae en desuso y en sus conclusiones indica que, aunque la educación coral es tradición en el país vasco, la situación cultural ha hecho que la tradición se vaya perdiendo y entre las principales razones de que los niños continúen en los coros y con su formación musical se encuentran el goce del canto, la socialización y el apoyo familiar.

Reynoso (2010) está de acuerdo con que suele haber un desfase entre los planes y programas y la realidad educativa y comenta incluso que “los mexicanos estamos musicalmente endoculturizados, pero no educados” (p. 60), es decir, que en México estamos en contacto directo con la música a través de la cultura pero no a partir de una formación musical.

Este punto es de resaltar porque el actual programa de estudio 2011 para la educación básica contempla la educación musical como parte de las asignaturas. El campo formativo al que pertenece se denomina Expresión y apreciación artísticas, en el que se abordan cuatro lenguajes: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.

Sin embargo, Reynoso (2010) plantea en su análisis que “el nivel de formación musical en México es insuficiente para que seamos capaces de usar la música como medio de expresión o siquiera para poder codificar y analizar adecuadamente música de nivel de complejidad medio” (p. 60). Es decir, a pesar de los planteamientos que tiene el plan de estudios en el área musical, no parece que los mexicanos nos estemos beneficiando de esta formación y concluye que “nuestros niños se están perdiendo de una disciplina importantísima en la infancia, así como del desarrollo y el refinamiento

de coordinación, motricidad, capacidad de asociación, funcionamiento cerebral integrado, sensibilidad artística, capacidad expresiva y procesos cognitivos” (pág. 60)

#### Marco normativo y referentes teóricos

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece la educación de calidad como una de las metas para el crecimiento del país, la cual contempla el desarrollo integral de los mexicanos y, con este fin: “las ofertas cultural y deportiva son un medio valioso e imprescindible para consolidar una educación integral.” (pág. 63).

También, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se plantea que una educación de calidad debe ser integral y, en este marco, “la cultura y las artes en tanto fuente de identidad nacional, acrecen las potencialidades del ser humano; al mismo tiempo, ambas, como elemento de cohesión social, deben penetrar el quehacer educativo” (p. 13). De hecho, se considera a la cultura “...un componente esencial para alcanzar una educación integral, una herramienta para el desarrollo, eje fundamental para la articulación social y garante de la paz”. (p. 63).

Sobre esta idea, el quinto objetivo del mencionado Plan Sectorial de Educación 2013-2018 busca promover el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados y se plantean estrategias en torno a la creación de mayores oportunidades de acceso a la cultura en el sector educativo, ampliación de opciones de iniciación y apreciación artística en educación básica y capacitación docente para el desarrollo de contenidos artísticos y culturales.

Frente a estos datos estadísticos, también hay que analizar la educación musical en el actual programa de estudio 2011. Este programa contiene cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia. En el caso de la primaria, el último campo formativo mencionado contiene formación cívica y ética, educación física y educación artística (p. 41).

Las asignaturas de Educación artística y Artes para Educación Básica abordan cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. En



cada uno de estos lenguajes se abordan tres ejes de enseñanza: apreciación, expresión y contextualización. En cuanto a la música, en el programa de estudios se reconoce que los estímulos musicales abundan en todo momento y lugar, por lo que "...es necesaria una formación que les ayude a comprenderla [a la música] y les permita transformarla, enriquecerla o adaptarla a sus propios intereses y necesidades expresivas" (p. 11).

Además, durante la primaria, la educación artística se divide en cinco bloques por grado, y el área de música tiene los siguientes temas:

Cuadro 1: Temas por bloques en la educación musical en primaria

Temas por bloques en la educación básica						
		I	II	III	IV	V
PRIMARIA	1°	El sonido y el silencio	Timbre e intensidad del sonido	Altura y duración del sonido	Paisaje sonoro	Escuchar y describir
	2°	Las cualidades del sonido en la música	Pulso musical	Ritmo	Cambios de pulso e intensidad	Instrumentos de percusión
	3°	Las familias instrumentales	Los instrumentos musicales de aliento y percusión	Los instrumentos musicales de cuerda y percusión	La narración sonora	Los planos de audición
	4°	La altura del sonido y de la melodía	Contornos melódicos	La memoria auditiva	La melodía y el acompañamiento	Ensamblajes instrumentales
	5°	La importancia de la respiración en el canto	Los elementos de la música a través del canto	Las improvisaciones rítmicas y extramusicales	Los géneros musicales	Las palabras en la música
	6°	La notación musical	El compás musical	Los compases de 3/4 y 4/4	Acompañamientos rítmicos	Polirritmia

Fuente: Martínez, 2014.

Considerando la variedad de temas a tratar y la complejidad de los mismos, (que van desde los elementos básicos de la música como el sonido y el silencio, hasta la polirritmia, que implica un buen manejo del ritmo y del cuerpo), parece difícil que se cumpla con todos los objetivos temáticos de cada grado.

Aunado a ello, parece que el programa está más enfocado en aspectos de orden cognitivo que no necesariamente llevará a la comprensión de la música, por lo que Martínez (2014) se plantea si será posible con esta propuesta formativa otorgar los beneficios de una buena formación musical a los estudiantes mexicanos.

Touriñán-López y Longueira-Matos (2010) abordan sobre este punto que “si se pierde la perspectiva general, los ámbitos de educación se confunden con sus contenidos cognoscitivos y la música se identifica sólo con destrezas psicomotrices y con historia

de la música”; es decir, existen programas musicales que no necesariamente sirven a los educandos “para usar y construir experiencia valiosa para su propia vida y formación integral, desde la experiencia artística musical” (p.157)

Además de las dificultades que pueda presentar no solo para los niños sino también para los profesores el abordar estos temas divididos en cinco boques cada ciclo escolar, nos encontramos con las pocas horas que se le dedican a la educación musical, sin contar con los días feriados y suspensiones no programadas durante el mismo ciclo. En el Cuadro dos se resumen las horas dedicadas a las actividades escolares por tipo de escuela y el tiempo que se le dedicaría al lenguaje artístico musical en una repartición homogénea del tiempo.

Cuadro 2: Tiempo dedicado a la educación artística

	Total de horas semanales para todas las materias	Horas semanales dedicadas a la educación artística	Horas semanales dedicadas al lenguaje artístico: Música
Escuela de Tiempo completo	35	2	30 minutos
Escuela con Jornada Ampliada	30	1	15 minutos
Escuela de Medio Tiempo	22.5	1	15 minutos

Fuente: Elaboración propia según el programa de estudios 2011

Es de cuestionarse el avance que se puede tener hacia el cumplimiento de los objetivos temáticos de la educación artística en general y musical en específico si, por ejemplo, se trabajara en una escuela de tiempo completo y se dividiera equitativamente el tiempo destinado semanalmente a la educación artística; pues treinta minutos de educación musical pueden no ser suficientes para abordar un tema considerando los tres ejes de enseñanza (apreciación, expresión y contextualización)

Otra de las grandes problemáticas manifestadas por Martínez (2014) tiene que ver con la capacitación musical de los profesores que imparten los contenidos de música y que, desafortunadamente, en pocos casos tienen una formación profesional que les permita el dominio de la materia, ya que menciona que asignar la clase de música a

quienes sepan tocar un instrumento es una práctica muy común, lo que se vuelve preocupante considerando los grados máximos de estudios. Según lo manifiesta el autor, el 31% tiene la educación primaria completa o trunca y el 35% cuentan con la secundaria concluida.

Por otro lado, en atención a las demandas para la mejora de la educación, el 11 de septiembre de 2013 se anunció en el Diario Oficial de la Federación (DOF) un decreto para reformar, adicionar y derogar diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Con esta reforma de ley y tras una consulta ciudadana efectuada en 2014 nace la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, la cual enfatiza que en México no se ha ofertado una formación integral, sino que el enfoque siempre ha sido hacia el desarrollo académico de los educandos y propone como objetivo de la educación:

...ayudar a las personas a que logren un mejoramiento continuo de sí mismas, mediante el desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante (p. 37)

En esta propuesta se tiene como un componente curricular el desarrollo personal y social, con un área de desarrollo artístico y de creatividad que contempla como temas los cuatro lenguajes artísticos y retoma los tres ejes del programa de estudio 2011 (apreciación, expresión y contextualización) (p. 159) que han de trabajarse en tres ciclos a lo largo de la primaria (pp. 160-165)

En esta propuesta se modifican los diversos temas y se mantiene uno solo: música y experimentación sonora, la principal variación del tema será conforme a los tres ejes, apreciación, expresión y contextualización. Será labor de cada profesor atender a la observación que ya en los años setentas, hacía Stanley (1970); “tradicionalmente los profesores han hecho caso omiso de los intereses musicales actuales de los alumnos” (p. 8).

Es en este mismo sentido que Pérez-Aldegue (2014) se pregunta “¿de qué músicas nos servimos en el aula para educar por la música? ¿Qué músicas incluimos en el

aula?” (p. 397), pues está consciente de que los niños están rodeados de un ambiente musical y cultural que puede tener diversas vertientes y con esto en mente, hace un llamado a generar investigaciones que incluyan diferentes géneros musicales con un balance y secuencia didáctica lógica. La idea de incluir diferentes géneros puede tomarse como una primera aproximación para centrar la atención en los intereses actuales de los niños y dirigir la práctica educativa considerando sus inquietudes.

Ibarretxe (2007), también nos invita a: “tratar de comprender la complejidad y los intereses reales de los niños y jóvenes de hoy” (p.37) para que su interés en las actividades musicales no decaiga.

Como se ha planteado, la educación musical en México, a la que se le reconocen muchos beneficios en diversas áreas del desarrollo humano, cuenta en este momento con un amplio margen de trabajo para la investigación educativa, para los profesionistas, investigadores y estudiantes que busquen en este campo contribuir al desarrollo social y humano en México.

## REFERENCIAS

Diario Oficial de la Federación de México (2013, 11 septiembre). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Presidencia de la República. [en línea]. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php%3Fcodigo%3D5313841%26fecha%3D11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5313841%26fecha%3D11/09/2013)

Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Cd. de México, México. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Cd. De México, México. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular de Educación Obligatoria 2016*. Cd. De México. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Henessy, S. (2015). O jardín o erial: contradicciones entre políticas educativas y prácticas escolares en educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*. No. 3 pp. 31-40.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: Entre lo formal y lo no formal. *Educación y educadores*. Vol. 10 No. 2. pp. 35-50.
- Lozano, L. y Lozano, A. (2007) La influencia de la música en el aprendizaje. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México
- Martí, M. (2015). Historias y reflexiones en torno a la música / ciencia y la educación. En Cervera, C. y Martí, M. (Coords.). *Educación, historia y cultura. Re-visiones desde la multidisciplina*. (pp. 185-210). Guanajuato, México.
- Martínez, V. (2014). Retos para la educación musical en México. *Correo del Maestro. Revista digital para profesores de Educación Básica*. Núm. 21. Consultado el 23 de Agosto de 2016 en [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo\\_05.html](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032014/capitulo5/capitulo_05.html)
- Observatorio Laboral Mexicano (2016). Resultado de búsqueda de Música y Artes Escénicas a nivel Nacional. Consultado el 04 de Noviembre de 2016 en: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf#AnclaGrafica>
- Pérez-Aldegue, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*. Vol. XL No. Pp. 389-404
- Pérez, L. (2006) La educación musical y el aprendizaje de la diversidad cultural. En *Reencuentro*, núm. 46.
- Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*. Pp. 53-60.

- Shehan, P. (2001). En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil. En: *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. Vol. I No. 1. México.
- Stanley, A. (1970). *Developing Understanding of Twentieth Century Composition in Junior High School General Music*. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. New York: Columbia University.
- Touriñán-López J, Longueira-Matos S. (2010) La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Pp. 151-181.
- Willems, E. (1963). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.

## UN ESTUDIO DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL SOBRE LA TUTORÍA EN EL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO

Pablo Lázaro-Hernández (Instituto Politécnico Nacional, CIECAS y Tecnológico de Estudios Superiores de Chalco) y Liliana Suárez-Téllez (Instituto Politécnico Nacional, CIECAS y CGFIE)

### Introducción

El sistema educativo de nivel superior no es homogéneo y presenta grandes diferencias de una institución a otra. Por ello es necesario precisar las características particulares de cada IES, para que se implementen políticas públicas acordes a estas diferencias. Cada una de estas instituciones educativas surge en un contexto geográfico y social muy diferente. (Ibarra & Buendía, 2013, págs. 13,14).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha elaborado una propuesta para la organización y funcionamiento de los Programas Institucionales de Tutoría en las instituciones de educación superior, que ha orientado a estas instituciones para la creación, implementación y desarrollo de programas de acompañamiento académico para apoyar a sus alumnos (ANUIES, 2000).

En 2014 se crea el Tecnológico Nacional de México (TecNM), como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que sustituye a la unidad administrativa encargada hasta entonces de coordinar el subsistema de educación superior. El TecNM está constituido por 266 instituciones y atiende a 521 105 estudiantes de licenciatura y posgrado en todo el país (Tecnológico Nacional de México, 2014). En sus programas formativos se encuentra el Programa Institucional de Tutoría (PIT), que se basa en la propuesta de la ANUIES.

El presente estudio se realiza en el Tecnológico de Estudios Superiores de Chalco (TESCHA) y en el Instituto Tecnológico Superior de Huichapan (ITESCHU), ambas instituciones pertenecientes al TecNM.



## Propósitos

El objetivo general de este proyecto es caracterizar la cultura organizacional de los procesos de tutoría del TecNM, para aportar elementos de mejora en el PIT del TES-CHA. Para lo cual trabajamos los siguientes objetivos específicos.

- a) Definir elementos y productos de la cultura organizacional de los procesos de tutoría de los dos institutos del TecNM investigados.
- b) Explorar las experiencias de tutores y docentes respecto a los elementos y los productos de la cultura organizacional de los procesos de tutoría.
- c) Determinar los elementos clave del proceso de tutoría que necesitan atención desde la perspectiva de los coordinadores de tutoría, de los docentes tutores y los docentes.
- d) Evaluar la viabilidad político-cultural, la viabilidad técnica y la viabilidad material en la implementación de elementos de mejoras en los dos institutos tecnológicos.
- e) Proponer elementos de mejora al PIT del TecNM.

## Enfoque teórico sobre la Cultura Organizacional

La cultura organizacional es un concepto que varía dependiendo de las disciplinas que lo abordan y está representada por un conjunto de elementos tales como las costumbres, creencias, valores, tradiciones, formas de pensar, expresiones artísticas y religiosas que se presentan en un grupo social.

Está relacionada con ritos, símbolos y demás aspectos que dan una cualidad que le corresponde a cada grupo social y que lo diferencia de los demás. La cultura organizacional reúne y enlaza diferentes elementos organizacionales en un organismo único que tiene una identidad y una representación determinada (Morones, 2003).

Es un modelo de premisas básicas que cierto grupo generó, se encontró o desarrolló en el proceso de satisfacer sus necesidades a través de la adaptación externa e interna, y que, con base a los buenos resultados obtenidos, se consideran adecuadas

y válidas; esto obliga al grupo a enseñar y difundir estas premisas a los nuevos integrantes para que ellos también normen su conducta, su percepción y sentimientos relativas a esas necesidades (Ferro, Bernal, Torres, & Noriega, 2012)

Retomando la definición de cultura de Trice y Beyer, citado por Olmos y Soche (2006), la cultura organizacional se puede definir como un fenómeno colectivo que involucra la respuesta que dan las personas al caos y la incertidumbre inherentes a toda actividad humana.

Como otras organizaciones, en las Instituciones de Educación Superior se presenta una cultura organizacional, determinada por su historia, su perfil y sus datos básicos, incluida la estructura de su plantilla docente generalmente estable y, en menor grado, por las interrelaciones entre sus miembros.

Un estudio de W. H. Bergquist, en un contexto anglosajón, citado por Tristán (1997) menciona que coexisten cuatro culturas en las IES: Colegiada, Directiva, Desarrollista y de Negociación.

Asimismo, la educación superior se considera el baluarte de la racionalidad a nivel social, debiendo estar libre de sentimientos y relaciones; por lo que el realizar maniobras relacionadas con la interacción social y las soluciones humanistas de los conflictos, se le conoce como manejo político (Tristán, 1997).

En ocasiones también la autonomía que desea el docente para poder enseñar, investigar y demás actividades, se contrapone al sentido colaborativo que se requiere en el trabajo académico. Adicionalmente, en ocasiones las IES no cuentan con el presupuesto ni el tiempo para establecer un programa de desarrollo cultural.

En la IES se pueden implementar estrategias de desarrollo organizacional que generen una cultura que favorezca la innovación, lo que constituye el marco idóneo para el desarrollo de mejoras.

Elementos de la cultura organizacional del proceso de tutoría

Para la realización del presente estudio ha sido necesario retomar algunos conceptos y elementos de la cultura organizacional que se presentan en el ámbito académico y empresarial, y adaptarlos a la cultura organizacional de los procesos tutoriales.

Se pretende encontrar aspectos racionalizados por los entrevistados para cualificar cuáles son las características actuales presentes en el proceso tutorial y cuáles son las características deseables. También se pretende detectar elementos de otro nivel de racionalidad que forman parte íntima, natural y básica del entramado social y que hacen que la actividad tutorial tome ciertos significados. El grupo de personas que participan en el proceso tutorial (Jefes de División, coordinadores, docentes tutores y docentes) están identificadas por elementos tales como valores, tradiciones, ceremonias, representaciones simbólicas, prácticas cotidianas, conductas, supuestos y creencias compartidas; estos elementos otorgan cierta identidad y tienen un significado específico para ellos (Morones, 2003).

La cultura organizacional del proceso de tutoría puede estudiarse en tres niveles: Artefactos culturales.- Representado por el espacio físico de las instalaciones, mobiliario, equipos, la vestimenta de los principales actores, sus pautas de comportamiento, documentos, oficios, cartas, formatos y demás, relativos a la tutoría. A través de estos se presenta la cultura organizacional de la tutoría de manera física pero no se puede conocer su esencia.

Los valores.- Son los principios y preceptos que rigen la conducta de los participantes de la tutoría. Aquí se corre el riesgo de no ser objetivos ya que los valores suelen expresarse no como son en la realidad, sino como deberían de ser.

Los supuestos inconscientes.- Son las percepciones, pensamientos, sentimientos actitudes y representaciones, que pueden reflejar con precisión la forma de ser de los actores que intervienen en el proceso tutorial (Ferro, Bernal, Torres, & Noriega, 2012).

A partir de la descripción de los elementos y los productos de la cultura organizacional de la tutoría es factible desarrollar indicadores que relacionen algunos datos de estos elementos y productos. Estos indicadores están

representados por proporciones que permiten evaluar los aspectos relacionados con la cultura organizacional de las tutorías. Asimismo con estos elementos se tendrán las bases para determinar la viabilidad político-cultural (el querer hacer), la viabilidad técnica (el saber hacer) y la viabilidad material (el poder hacer).

### Metodología

El presente estudio de casos utiliza un método de investigación cualitativa para comprender en profundidad la realidad de la cultura organizacional del proceso tutorial en el TecNM. Los casos están representados por dicha cultura organizacional perteneciente a dos de sus institutos tecnológicos.

Esta investigación se realiza a través del análisis de entrevistas realizadas a actores clave del proceso de tutorías, siendo las unidades de análisis los docentes, los docentes tutores y los coordinadores de tutoría. El periodo de estudio comprende los ciclos 2016-1 y 2016-2. El instrumento de investigación que se han seleccionado es la entrevista semiestructurada (presencial y en línea) con preguntas predominantemente abiertas.

En concordancia con lo anterior, el presente estudio está integrado por tres momentos:

#### Primer momento

Como cada uno de los casos apropiados para investigar, se selecciona y define la cultura organizacional del proceso de tutoría en los dos institutos tecnológicos mencionados; identificando que los ámbitos social, académico y administrativo son los relevantes en el presente estudio, y que los docentes, docentes tutores y los coordinadores de tutoría de los institutos tecnológicos mencionados son los sujetos que constituyen la fuente de investigación idónea para los efectos de este estudio. Asimismo, se determina como el problema a estudiar la caracterización de la cultura organizacional del proceso de tutoría de los dos institutos (Barrio, y otros).

Posteriormente se plantean una serie de preguntas fundamentales para orientar la investigación, tras los primeros contactos con los casos; generando una pregunta centrada en la características de la cultura organizacional de los procesos de tutoría

en instituciones del TecNM, que deriva en preguntas accesorias que guían la ruta de la investigación (Barrio, y otros).

#### Segundo momento

Se lleva a cabo una investigación de campo en los dos institutos tecnológicos mencionados, a través de una guía de entrevista presencial y en línea, aplicada a docentes, docentes tutores y coordinadores de tutoría

#### Tercer momento

Se realiza el análisis y la discusión de resultados obtenidos, a través de la revisión cualitativa de las entrevistas y se identifican cuáles son los elementos de la cultura organizacional del proceso de tutorías presentes. Esto permite hacer un diagnóstico para ubicar en qué esquema organizacional se encuentran estas dos instituciones, representativas del TecNM, con respecto a la tutoría; y también permite realizar un pronóstico acerca de cuáles son los elementos de la cultura organizacional del proceso tutorial que es necesario reforzar.

También proporciona argumentos para determinar con qué condiciones se cuenta para implementar mejoras desde la perspectiva de la gobernanza y la innovación educativa.

#### Tamaño de la muestra

Para la realización de la presente investigación se elige una muestra de seis docentes tutores y seis coordinadores de tutoría de ambos institutos. El planteamiento es entrevistar a tres docentes tutores del TESCHA y a tres docentes tutores del ITESHU, a tres coordinadores de tutoría del TESCHA y a tres coordinadores de tutorías del ITESHU.

Las entrevistas son semiestructuradas, utilizando la guía de entrevista mencionada.

#### Resultados parciales y esperados

Se genera una teoría fundamentada, es decir un teoría que es producto de información recabada sistemáticamente, analizada e interpretada a través de un proceso investigativo. Con este método la información recabada, el proceso de análisis y la teoría generada están íntimamente ligados entre sí (Strauss & Corbin, 2002):

Esta teoría fundamentada nos permite producir:

a) Conocimiento de los elementos y los productos de la cultura organizacional, desde la perspectiva, la conceptualización y la percepción de los docentes, tutores docentes y coordinadores, que nos permiten determinar el desempeño de. Proceso de tutoría de los dos institutos del TecNM analizados

b) Conocimiento las experiencias que han tenido los tutores, docentes tutores y los coordinadores de tutoría, respecto a los elementos y los productos de la cultura organizacional.

c) Explicación de los elementos clave del proceso de tutoría que necesitan atención, según las consideraciones de los tutores, docentes tutores y los coordinadores de tutoría.

d) Una propuesta de mejoras en relación a la cultura organizacional de los procesos de tutoría.

e) Descripción de los factores de la viabilidad político-cultural, la viabilidad técnica y la viabilidad material para la implementación de elementos de mejora, del proceso de tutoría, en los dos institutos tecnológicos.

Conclusiones preliminares de acuerdo al grado de avance y actividades pendientes

Actualmente ya se realizaron cuatro entrevistas en el TESCHA y ya se envió el oficio de solicitud formal al ITESCHU para las entrevistas que se llevarán a cabo en línea.

En el TESCHA se entrevistó a tres coordinadoras de tutoría y a una tutora, y se está realizando la transcripción de las entrevistas utilizando el audio de la grabación. Posteriormente se completarán las entrevistas que faltan y se hará la codificación y el análisis de los contenidos, para poder generar propuestas de mejora del Programa Institucional de Tutorías.

## Referencias

- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín, E. (s.f.). *Métodos de investigación educativa El Estudio de Casos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ferro, J., Bernal, D., Torres, L. A., & Noriega, P. (2012). Caracterización de la cultura organizacional de una Institución de Educación Superior. *Psicogente*, 105-120.
- Ibarra, E., & Buendía, E. (2013). *Compendio del Sistema Universitario Mexicano*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morones, J. (2003). Rasgos Culturales de un Bachillerato Tecnológico. *Congreso Anual 2003. Academia de Ciencias Administrativas* (págs. 1-24). Durango, Dgo.: Doctorado Interinstitucional en la Educación de la UAA.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquía.
- Suárez, L., & Lázaro, P. (25 al 27 de Noviembre de 2015). Exploración de actitudes hacia las tutorías de los estudiantes de ingeniería informática del TESCHA. *Memorias 10o. Encuentro Institucional y 3er. Institucional de Tutorías IPN*, 266-275.
- Tecnológico Nacional de México. (2014). *Breve Historia de los Institutos Tecnológicos*. Recuperado el 24 de Marzo de 2016, de Tecnológico Nacional de México: <http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>
- Tristá, B. (1997). *Cultura Organizacional. Culturas Académicas*. México, D.F.: Publicación de la Asociación de Univesitdades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).





## ELEMENTOS ESTRATÉGICOS PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PRAGMÁTICA EN EL IDIOMA INGLÉS

Alexandra Marissa Cano Mosqueda

División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato

### Introducción

*“I never teach my pupils, I only provide the conditions in which they can learn”* - Einstein

Es pertinente comenzar por describir la referencia hecha a la frase de Albert Einstein, *“Nunca les enseñé a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que ellos pueden aprender”*. Esta frase capta perfectamente la intención propia del proceso de enseñanza-aprendizaje durante los dos años que comprendió la presente investigación dentro del programa de posgrado, Maestría en Desarrollo Docente (MDD). Se presentan diferentes contextos de enseñanza donde se muestra la experiencia como docente de inglés con estudiantes de Agronomía en la División de Ciencias de la Vida; con estudiantes de la MDD en el Departamento de Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades; ambos contextos dentro de la Universidad de Guanajuato; y finalmente con estudiantes de niveles básicos de inglés en la Universidad Politécnica de Guanajuato, en Cortazar.

Entonces, por la naturaleza y elementos que conforman este trabajo de investigación (portafolio de experiencias docentes), el enfoque se encuentra en el desarrollo, crecimiento y aprendizaje del docente. La fundamentación metodológica está basada en la investigación-acción, aunque la finalidad de este trabajo es la de mostrar las experiencias docentes, también se resalta el aprendizaje significativo de los estudiantes en sus diferentes entornos de aprendizaje, esto como evidencia del crecimiento y mejoramiento de la persona del docente, lo cual desde luego impacta en los procesos de los estudiantes. De la misma manera, el aspecto central de la investigación radica en

conocer los elementos estratégicos para potenciar la habilidad pragmática en el idioma inglés con estudiantes de nivel básico.

La investigación se divide básicamente en tres fases: 1) Caracterización de la Práctica Docente, 2) Problematización de la Práctica Docentes y 3) Innovación de la Práctica Docente.

## PRIMERA FASE

### CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Esta nuestra era en la que vivimos, es la era de los desarrollos científicos y tecnológicos, de la globalización, de interrelación cultural, de convivencia con civilizaciones diferentes, con pensamientos complejos tales que nos indican la necesidad de ajustar nuestras tendencias educativas al servicio del conocimiento adecuado a esta era actual.

Las teorías cambian constantemente conforme se descubren conocimientos nuevos. Entonces la teoría no es el conocimiento, sino que precisamente permite el conocimiento y no existe teoría, ni método, sin el análisis humano. Es decir, no podemos apartar los conocimientos emergentes en el área de las ciencias exactas o ciencias duras de las ciencias sociales, de las ciencias que aplican ese conocimiento científico al beneficio y a la vida de los seres humanos. Pero si hablamos de la educación en esta era de la modernidad, en la era en que el volumen de información es impresionantemente extenso, en esta era en la que pareciera que la tecnología tiene más importancia que la humanidad misma, entonces ¿cuál es el reto de los educadores, para con la sociedad misma? Pues a quien se educa es precisamente a los ciudadanos del futuro, a quienes conformarán la sociedad en un futuro muy próximo. Menciona Morin (2003), que en este tema “sin duda alguna el gran desafío hoy es educar ‘en’ y ‘para’ la era planetaria. Hay una interrelación entre el devenir planetario de la complejidad de las sociedades y el devenir complejo de la planetarización”. (p.64).

La educación actual debe rediseñarse en pro de las necesidades de esta nueva ideología de convergencia entre todas las sociedades dentro de un mismo planeta, no tanto respondiendo al fenómeno de la globalización, pues los términos son diferentes,

tal como lo explican en su ensayo Orozco-Labrador & Orozco-Moret (2008), la planetarización no tiene nada que ver con la globalización. Mientras que la globalización ha estado referida en términos económicos pero respondiendo a una ideología neoliberal en donde algunos países o sociedades son los más beneficiados a costa de la desgracia y explotación de aquellos menos desarrollados. La planetarización se refiere a la convivencia de las naciones con un fin común, el éxito social por encima del meramente económico. La planetarización entonces nos exige, educar para tener en esa “sociedad de éxito”, a personas más humanitarias, más conscientes de su entorno, del medio ambiente, de las necesidades mundiales que permitan un crecimiento paralelo y por ende un desarrollo pleno en la justicia y los valores sociales, en el ejercicio virtuoso de la ética y la moral. En este momento de tantos cambios políticos, sociales, culturales, entre otros, los retos de la educación están trazados en una matriz de diversos puntos que convergen en un mismo centro, el cual es la formación integral de la persona., la cual implica la apreciación del arte, de las manifestaciones culturales, de la práctica del deporte, una vida sana y proactiva. Uno de los retos, como lo menciona Tedesco (2009), es justamente mostrar a los estudiantes cómo es que se aprende todos los días.

## 2. SEGUNDA FASE

### PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La educación es en gran medida una herramienta no solo de transmisión de conocimientos sino de crecimiento y evolución del pensamiento humano. El agente de cambio, lo tiene el docente en sus manos por medio de los métodos, estrategias y enfoques que use dentro del aula. La educación humanista, busca crear consciencia del potencial propio en los estudiantes para que estos a su vez aprendan de manera crítica, sean personajes cuestionadores, propositivos y autónomos. La labor del docente en este sentido, es la de guiar a los estudiantes a lograr dichos objetivos, establecer un ambiente de aprendizaje saludable libre de violencia, acoso, discriminación y sobre todo en el ejercicio de la enseñanza empática donde todos son apreciados por sus particularidades, sus diferencias que los hacen seres únicos tales como estilos de

aprendizaje, canales de percepción, inteligencias múltiples, contextos socioeconómicos, condiciones familiares, intereses, preferencias sexuales, capacidades diferentes, pensamientos y opiniones.

De acuerdo con Crystal (1985), la pragmática es el estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que hacen, los obstáculos con los que se encuentran en la interacción social y los efectos que el uso de su idioma tiene en otros participantes en el acto de la comunicación. (p.240). En el caso del desarrollo de la habilidad pragmática, Tello-Rueda (2006) menciona la importancia de facilitar el proceso mediante el uso de conocimientos pragmáticos universales, comenzando por algunos ejemplos y apelando a una transferencia exitosa en su lengua materna (L1). Aunque menciona que no es una garantía que el estudiante emplee de manera espontánea esos recursos. En este sentido, Blum-Kulka (1991) resalta como el principal obstáculo para que los estudiantes exploten las bases de su conocimiento pragmático general, el hecho de tener un conocimiento lingüístico restringido.

## 2.1 Problemática Actual

Esta investigación analiza los fenómenos socioculturales que afectan el correcto aprendizaje del idioma inglés entre los hispanoparlantes, tales como las codificaciones culturales, lingüicismo, comunidades discursivas y los tótems culturales; analizando desde la perspectiva sociolingüística la concepción del sistema lexical del idioma inglés para comprender el fenómeno de la transferencia pragmática de la adquisición de una segunda lengua. Los planes curriculares, actuales, en área de inglés distan de tomar en consideración aspectos de comunicación intercultural. Para que exista una comunicación eficiente, menciona Dahlgren (2009), que es necesario crear redes lingüísticas inteligibles, incluso en el proceso de transferencia pragmática de la L1 a la L2.

## 2.2 Fundamentación Metodológica de la Investigación en la Práctica Docente

La investigación-acción, fue la base metodológica para este proyecto, la cual es un conjunto de cuestiones éticas y morales. Implica el desarrollo institucional, profesional

y personal del profesor. Por ello, la fundamentación metodológica a través de la investigación- acción, es como lo mencionan Elliot (1978), Kemmis & McTaggart (1988), Carr & Kemmis (1988), McKernan (1991) en Cacho-Alfaro (2010); las cuestiones éticas y morales estarán presentes en este proyecto de investigación, pues de manera implícita al hablar de cultura y relatividad lingüística, semiótica y dialéctica, estamos entrando en esferas con enfoques profundos arraigados en juicios, entre lo correcto o incorrecto, entre lo moral e inmoral, partiendo desde el punto de vista de cada comunidad lingüística. Para concretar la fundamentación metodológica, el estudio integra la etnografía educativa, pues nos permite entender y comprender el sentido de la acción de los demás y la de uno mismo. Para Geertz (1987), la etnografía consiste en observar, registrar y analizar (ORA). No basta con estar allí y sólo observar, hay que ver el componente simbólico presente en la acción. A este proceso ORA, Geertz lo llama “La interpretación de las Culturas”.

### 2.3 Fundamentación Teórica de la Investigación de la Práctica Docente

Esta investigación contribuyó a la comprensión de los procesos cognitivos por los que el estudiante atraviesa, en la transferencia pragmática y la relatividad lingüística, para crear un modelo de enseñanza apropiado. Lightbown & Spada (2006) enfatizan el fracaso de la adquisición de un segundo idioma, en ocasiones se debe a la falta de la consciencia social y cultural del contexto de enseñanza y no necesariamente de la metodología empleada para dicho propósito. Es importante considerar los factores individuales y periféricos en el conocimiento de lenguas, López-García & Veyrat-Rigat (2012) los clasifican en factores de: naturaleza lingüística, psicológicos, naturaleza sociológica, cultural y pedagógicos, también destacan el estudio de la lingüística, el modo en que se estructura y funciona el lenguaje, procesos mentales y teorías (conductista, constructivista, innatista, cognitivista y perspectivista), implicadas en el estudio de la Neurolingüística; orientadas expreso a la enseñanza y al aprendizaje del idioma inglés, el área de conocimiento se encuentra dentro de la Lingüística Aplicada, en las teorías de la adquisición de un segundo idioma; la teoría del innatismo que

enfatisa Scovel (1998) “Gramática Universal” (Universal Grammar - Chomsky); la hipótesis del periodo crítico y su relación con el bilingüismo, coordinado y compuesto (coordinate and compound bilingualism) de Weinreich (1968).

#### 2.4 Taxonomía Cano-Mosqueda (Scovel, 1998 y Krashen & Terrell 1983)

La taxonomía propia fue creada dado que no existía una subcategorización para poder ubicar apropiadamente a los estudiantes. En la clasificación, cada una de las etapas de la taxonomía incluye sub-etapas que se cruzan de manera transversal con aspectos importantes a considerar en el aprendizaje de un idioma. Estos aspectos son: gramática, léxico (vocabulario), fluidez, fonología (pronunciación), interlingua (L1/L2) y propiedad (habilidad pragmática). Las etapas se dividen en: pre-productiva, lenguaje emergente, telegráfica, apropiación del lenguaje, monitoreo y autocorrección, comunicación abierta inteligible y competencia lingüística integral. De manera complementaria, se describen las características particulares dentro de los seis elementos que integran la Taxonomía Cano-Mosqueda. (Anexo 2).

#### 2.5 PLANEACIÓN DE LA UDA (unidad de aprendizaje): Propuesta para rediseño Curricular y para la Innovación de la Práctica Docente – Bloque 3

La UDA propuesta, incluye algunos elementos innovadores con un enfoque diferente al mencionado en la planeación original (anexo 3). Se recurrió a elementos estratégicos, como integración de actividades para el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje, se agregaron materiales diseñados y adaptados exprofeso para los temas a cubrir en las cinco sesiones, anexo 1. A grosso modo se describe la planeación de la UDA semanal en el anexo 4. Además de abordar el desarrollo de la habilidad pragmática en estudiantes de inglés en nivel básico, principalmente tiene la finalidad de abordar temas transversales en los ejes de *Educación Moral y Cívica*, y *Educación para la Paz*. En el diseño curricular de una semana, se integraron actividades intencionadas para promover la erradicación de estereotipos con respecto a las personas de creencias diferentes, particularmente refiere a las personas con tatuajes. La temática abarcó las partes del cuerpo y el tiempo gramatical de presente progresivo; los

estudiantes participaron en debates, juegos de rol para situaciones hipotéticas, presentaciones, diseño y creación de historias que fomenten el respeto y la convivencia sana en sociedad.

## TERCERA FASE

### INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La finalidad en esta etapa era aplicar el diseño de UDA que se hizo en la fase anterior para desarrollar la innovación de la práctica docente.

Los estudiantes estuvieron dispuestos a colaborar en un proyecto que vino a sacarlos de su zona de confort, igualmente significó un reto como docente deseando desarrollar la habilidad pragmática con estudiantes de nivel básico, es decir, el nivel de dominio del idioma era extremadamente limitado para hablar no solo de una innovación, sino de un proyecto que revelara la importancia y la factibilidad de desarrollar dicha habilidad desde el inicio del proceso de aprendizaje. Un aspecto remarcable fue la aportación innovadora de los contenidos en el libro de texto *“Be Yourself 1, Student’s Book”*, en el cual se aborda el vocabulario de las partes del cuerpo a través de un tema todavía tabú, los tatuajes. Esto facilitó la adecuación de materiales que resultaron de interés para los estudiantes, propiciando el desarrollo de un proyecto innovador con contenidos transversales. En conjunto, las estrategias permitieron atender situaciones relacionadas con problemas de prejuicios y estereotipos. En relación al aspecto lingüístico, menos de la mitad del grupo, pasaron de la etapa “Desarrollo Gramatical”, en la sub-etapa Telegráfica a la siguiente etapa de Producción del Lenguaje, en la sub-etapa de Desarrollo de la Habilidad Pragmática, en la Taxonomía Cano-Mosqueda.

#### 3.1 Conclusiones

Finalmente, retomando el objetivo e hipótesis de esta investigación, la conclusión subraya la posibilidad de desarrollar la habilidad pragmática en estudiantes de nivel básico. Es una realidad que sus conocimientos lingüísticos del idioma inglés son básicos, sin embargo, el plan de innovación que tuvo extensión de cuatro meses y aplica-

ción de una semana, permitió conocer las altas posibilidades de potenciar la competencia pragmática en el idioma inglés, propiciando así la selección de conjuntos lingüísticos particulares, tales como palabras, oraciones y expresiones, con el propósito de significar una mejor comunicación. Se comprobó que no importa el nivel de dominio del idioma, sino la intención del mensaje del estudiante, de las estrategias y los métodos que emplea el profesor para facilitar el aprendizaje y potenciar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Sobre todo se destaca el aprendizaje como docente para brindar primero un ambiente de seguridad emocional a los estudiantes, para que sean capaces de desarrollar no solo la habilidad pragmática o sus habilidades lingüísticas, sino todo su potencial como seres humanos.

#### Referencias

Blum-Kulka, S. (1991). *Interlanguage pragmatics: The case of requests*. In R.

Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Ed.), *Foreign/second language pedagogy research*. Multilingual Matters.

Cacho-Alfaro, M. (2010). La gestión pedagógica y el trabajo colegiado en las escuelas de educación básica: Proyecto de investigación, *Revista Paideia de las Unidades 111, 112 y 113 de la UPN en el estado de Guanajuato*, 6, 15-35.

Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics* (Ed.). New York: Basil Blackwell.

Dahlgren, M. (2009). *English in the community*. Madrid: FUNIBER.

Geertz, Clifford. (1994). Conocimiento local. *Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, ES: Paidós.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. (eds). New York: Oxford University Press.



- López-García, A. & Veyrat-Rigat, M. (2012). *Lingüística aplicada a la traducción*. Valencia, ES: Tirant Humanidades.
- Morin, E., Roger-Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, ES: Gedisa.
- Orozco-Labrador, J. & Orozco-Moret, C. (2008). Planetarización versus Globalización: Diferencia en las concepciones de éxito y en los propósitos del desarrollo mundial. *Entelequia Revista Interdisciplinar*, 8, 19-28. Retrieved from: [www.eu-med.net/entelequia/pdf/2008/e08a03.pdf](http://www.eu-med.net/entelequia/pdf/2008/e08a03.pdf)
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tello Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian applied linguistics journal*, 8, 169-182.
- Tedesco, J. C. (2009, December 03). Los nuevos pilares de la educación del futuro. Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI-UNESCO. [video file]. Retrieved from: [https://www.youtube.com/watch?v=7ZFOBiv\\_gA](https://www.youtube.com/watch?v=7ZFOBiv_gA)
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. Hague, DE: Mouton.

## LAS NARRATIVAS DOCENTES DE CONVIVENCIA COMO LUGAR DE PENSAMIENTO Y ENUNCIACIÓN

Ana Belem Diosdado Ramos

Instituto Superior de Ciencias de la  
Educación del Estado de México

De acuerdo con el Estado del Conocimiento del COMIE 2002-2011, la investigación sobre convivencia escolar se ha visto desde un enfoque normativo-prescriptivo o bien, desde un enfoque analítico. En el primero de éstos, la convivencia se asume como un campo problemático discursivo o de acción, como prevención de la violencia o como factor de logro indispensable para la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, su estudio ha focalizado estrategias de prevención de carácter restringido o amplio, a través de miradas disciplinares como la psicopedagógica, la psicosocial, la sociomoral y la sociojurídica; enfocadas en el desarrollo del sujeto que aprende, el tratamiento y evaluación del clima escolar y de aula; o bien, en el desarrollo del sujeto ético o del ciudadano. Por otro lado, esta perspectiva normativa-prescriptiva asume a la convivencia como un elemento constitutivo de la calidad de la educación básica, por considerarla elemento clave para garantizar el carácter inclusivo, democrático y pacífico de las políticas educativas en turno.

Desde el enfoque analítico, la convivencia se concibe como un campo de conocimiento y como un fenómeno relacional con tres elementos constitutivos: el marco político internacional, la cultura y la gestión escolar; que se observa a través de políticas, prácticas y procesos. Finalmente, resulta indispensable señalar que en este enfoque analítico, la convivencia se entiende como una experiencia subjetiva. En la cual radica el interés de nuestra investigación, ya que es aquí donde se encuentran los sujetos que encarnan la convivencia. De hecho, la agenda derivada de los diferentes capítulos del Estado del Conocimiento 2002-2011 señala que las líneas de investigación pendientes “requieren miradas a profundidad que impliquen el acercamiento a los diferentes actores mediante enfoques que contemplen y apelen a las subjetividades”

(Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013, pág. 29). Ya que los grandes ausentes en este campo de la investigación son los adultos, todos ellos, pero de manera específica se resiente la ausencia de los docentes. Casi siempre definidos desde la mirada de la política educativa como sujetos en carencia, a los que se debe capacitar, entrenar, adiestrar y, por supuesto, evaluar. Contemplados como redentores seculares de la sociedad (Popkewitz, 1998, pág. 32), gracias a los cuales el progreso y la razón llegarán a la sociedad para garantizar su transformación, siempre en función de los cambios que se registren en sus prácticas escolares. Supeditados a una mirada evaluativa que demanda resultados o explicaciones del fracaso de los proyectos emanados desde la cúpula educativa a nivel internacional.

Ante este panorama funcionalista y pragmático —en el que prevalece la urgencia de respuestas y se resiente la ausencia de un pensamiento histórico— surge la necesidad de reconocer las dimensiones diacrónicas de las narrativas docentes que emanan de un cuerpo que no atiende a los mandatos de su razón de manera exclusiva o inmediata. Por lo que podríamos señalar que la investigación de la convivencia escolar a través de las narrativas de los docentes implica el reconocimiento epistemológico de un discurso que ha sido descalificado desde el paradigma racional que ha permeado el desarrollo de la pedagogía y las ciencias de la educación en el contexto actual. Como señala Echeverri (2003), los cuerpos del alumno y el docente han sido desplazados por el manual de enseñanza y los dispositivos técnicos y curriculares. De manera que el docente se refiere desde una definición del “deber ser” que establece el proyecto del sistema:

En este punto, la pedagogía sistemática aparta a la escuela y al maestro del mundo de la vida y por ello no da cuenta de su cotidianidad, pues ella se expresa en una realidad que se ha vuelto metáfora, en tanto es recorrida por un lenguaje de desolación, no interactivo, incapaz de concebir el reconocimiento del otro, encarnado en un mundo que amenaza con rebasar la escuela, a los maestros y a los investigadores. Crisis de los paradigmas unitarios y simétricos, no de la totalidad de paradigmas que se arremolinan en las prácticas, saberes y teorías pedagógicas. (Echeverri S., 2003, pág. 137)

En este sentido, se hacen pertinentes las teorías que nos permiten pensar el aula y la escuela como discursividad, como procesos en los que se entretienen discursos sobre la cotidianidad, lo inconsciente y un saber que se construye alrededor de las experiencias que les acontecen a los individuos desde su experiencia corpórea e intersubjetiva al interior de los colectivos. Esto significa que podemos asumir al sujeto que enseña como un sujeto que piensa, que siente e imagina, pero, sobre todo, como un *locus* de enunciación, cuyas narrativas se encuentran inscritas en una condición geopolítica específica, con las que resulta pertinente entablar un diálogo orientado a la reflexionar sobre las dimensiones éticas y estéticas de sus propios mitos y metáforas, las indagaciones sobre su cuerpo y sus implicaciones en la construcción de la convivencia como una posibilidad de pedagogía en, de y para la diferencia.

En este sentido, las propuestas del giro lingüístico, respaldadas por teóricos como Ricoeur (2002), nos permiten recuperar la trascendencia de los discursos individuales desde el paradigma de la comprensión y la interpretación de la narración —superando la perspectiva psicologizante y esencialista de los primeros hermeneutas que buscaban la presencia del autor en su texto—. Esto resulta significativo en tanto que coloca en un plano central la interpretación de la narración/acción como un discurso inscrito en una comunidad y como un mundo posible con sus propias condiciones de tiempo y espacio. Condiciones miméticas que habilitan al sujeto para la creación de metáforas vivas y, por tanto, lo conectan con un futuro posible.

Por otra parte, se hace necesario abordar el análisis de las narrativas docentes más allá de las dimensiones del lenguaje. Para ello es preciso abordar la investigación desde un giro icónico como el que propone Derrida (1968), pues solo así estaremos en condiciones de recuperar la imagen del cuerpo de los docentes y superar las condiciones de sujeción en las que nos coloca el mismo lenguaje: “Pues el ser habla en todas partes y siempre a través de toda lengua” (Derrida, 1968, pág. 26). Lo cual nos coloca ante uno de los retos esenciales del fundamento epistemológico actual: encontrar posibilidades de ruptura del eterno retorno y la violencia epistemológica a la que nos conduce la representación del sujeto a través del lenguaje. De acuerdo con De-

rrida, se trata de la búsqueda de la posibilidad de conjugar la temporización y espaciamiento en la *différance*, entendida como el movimiento que se constituye históricamente en un entramado de diferencias que no es absolutamente, intervalo que hace posible el 'espaciamiento', entendido como devenir espacio del tiempo, y la 'temporalización', comprendida como devenir tiempo en del espacio; cuya síntesis nos permite abordar la naturaleza política de los discursos en tanto que nos coloca ante la dimensión corpórea e histórica de los sujetos. Lenguaje que hace posible aperturar la presencia del ser en su representación para encontrarnos con los sujetos, en nuestro caso, con los docentes a través de sus narrativas, desde una posición geopolítica determinada por su corporeidad, historicidad y la dimensión metafórica de su cotidianidad.

Luego entonces, resulta pertinente recuperar los cuestionamientos que plantea Belasteguigoitia (2009) respecto al sentido pedagógico relativo a las formas de administración, producción y circulación del conocimiento en un marco global de grandes asimetrías:

¿Qué cuenta como conocimiento y quién puede producirlo? ¿Cómo negociar el acceso y permanencia de saberes, prácticas y experiencias "otras" que colinden con estructuras hegemónicas y universales? ¿Cómo visibilizar e intervenir críticamente en las formas de conocimiento movilizadas por la globalización de capitales, ideas y personas? ¿Qué fronteras es necesario derribar, cuáles debemos construir y qué límites trazar para producir una circulación del conocimiento y de la experiencia que dé cuenta de los discursos y proyectos "desde abajo"? (Belasteguigoitia Rius, 2009, págs. 757-758)

Preguntas que resultan ineludibles cuando proponemos una escucha atenta del conocimiento que producen los docentes, con base en saberes emanados de prácticas, experiencias, acontecimientos y contextos particulares adversos, discursos cualificados de manera negativa desde la perspectiva de los discursos hegemónicos y universales. Condición despectiva que parece acentuarse cuando identificamos al sujeto de enunciación no solo como docente, sino también como mujer, como asalariada (mal pagada), como tercermundista. ¿Cuáles son las condiciones posibles para que este

sujeto de enunciación hable o escriba? ¿Cuáles son las posibilidades de prestar atención académica desde la investigación educativa a un discurso emanado de condiciones que le niegan la posibilidad de asumirse como productora de conocimiento, como ser pensante o como escritora?

¿Es posible pensar que el discurso de Gloria Anzaldúa (1988) nos interpela como mujeres docentes cuando escribe en su *Carta a escritoras tercermundistas* las siguientes líneas?:

Qué difícil es para nosotras pensar que podemos ser escritoras, y más aún sentir y creer que podemos hacerlo. ¿Qué tenemos para contribuir, para dar?

Nuestras propias esperanzas nos condicionan. ¿Acaso no nos dice nuestra clase, nuestra cultura, tanto como el hombre blanco que el escribir no es para mujeres tal como nosotras?

¿Será la condición de frontera, tanto en epistemología como en pedagogía (Belasteguigoitia Rius, 2009, pág. 759) una alternativa para asumir a las docentes como sujetos de enunciación de narrativas que pueden recuperar las experiencias y acontecimientos de condiciones de trabajo y convivencia cercanas al 'despojo, abyección y dolor' para constituir un discurso contiguo a una construcción ética, política y estética de la identidad, de la memoria, de la comunidad, de la convivencia?

¿En qué medida la recuperación del cuerpo de las docentes, a través de su propia narrativa, entretejida por la experiencia, la memoria, el olvido y la metáfora, encarna posibilidades éticas de encuentro con los otros en la convivencia y la pedagogía?

¿Cuáles son las posibilidades para salvar la distancia que ha existido de manera tradicional entre pedagogía y el cuerpo? Pues, si bien el estado del conocimiento del COMIE (Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013) refiere la ausencia de los docentes, Noyola (2011) apunta que la experiencia corporal está ausente en la agenda de la investigación. Ausencia que nos convoca a la reflexión en tanto que el distanciamiento entre cuerpo y pedagogía posee un fuerte significado ético, específicamente cuando la experiencia se entiende tal como lo plantean Larrosa y Skliar, como "lo que

me sucede”, es decir, como una experiencia que conforma mi identidad en el encuentro con la alteridad, con lo que viene de fuera y me atraviesa. Esto implica sumir a la educación como un acontecimiento de carácter ético que busca “demarcarse de una pedagogía basada en la racionalidad instrumental y unirse a enfoques reflexivos y críticos” (Noyola, 2011, pág. 11). Así como asumir el reto de ir más allá de la propuesta humanista, cuya noción clásica de formación integral del hombre está montada en los dualismos heredados de la cultura occidental que asumen la superioridad del alma, identificada con el mundo de las ideas, Apolo y la razón técnica, por encima de una condición de inferioridad otorgada a un cuerpo vinculado al mundo sensible, Dionisio y la fuerza vital. Se hace necesario recuperar al cuerpo más allá de su dimensión fisiológica, no sólo como un producto, sino como un productor de cultura, con un valor específico por las inscripciones que han dejado en el los múltiples poderes que inciden en la historia individual y colectiva:

Tomar como punto de partida la reflexión sobre el cuerpo en el campo de la pedagogía condujo a la comprensión de la educación como acontecimiento ético y estético. Lo anterior supone demarcarse de todos los intentos por pensar la educación desde los estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica, en la que lo único que cobra relevancia son los logros de carácter cognitivo y los resultados supuestamente cuantificables que esperan quienes elaboran los discursos oficiales sobre la educación. (Noyola, 2011, pág. 36)

En este sentido, es necesario cuestionarnos por el valor discursivo de la experiencia docente, en un campo como el nuestro, donde la investigación educativa se ha caracterizado por atender de manera preferente a las necesidades de la política educativa, así como por atender la producción de un conocimiento útil para la optimización de las prestaciones del sistema educativo nacional. ¿Resulta viable, en términos epistemológicos, metodológicos y políticos, la reformulación y revitalización del lenguaje teórico de la pedagogía y las ciencias de la educación desde la reconstrucción narrativa de la experiencia educativa en voz de los propios docentes? La pregunta que se plantean los investigadores latinoamericanos, ante las dificultades que impone el

campo educativo actual para la integración de la investigación narrativa y autobiográfica, nos convoca a reflexionar y cuestionar el lugar que ha ocupado el sujeto dentro del campo educativo y el proceso de investigación.

Para esto resulta pertinente retomar la observación de Echeverri (2003) sobre la crisis que vive la pedagogía sistémica, consistente en un debilitamiento de su comunicación con la realidad. Problemática que hunde sus raíces en el destierro de las subjetividades que se registra desde el surgimiento, y posterior consolidación, de las ciencias de la educación como modelos estadísticos, biológicos, psicológicos y lingüísticos que sustituyeron la relación maestro-alumno, quienes fueron desplazados por el manual de enseñanza y una serie de dispositivos técnicos y curriculares. De manera que los sujetos de la educación han quedado sin más morada que su cuerpo, al abrigo de la pareja enseñanza-aprendizaje, en la que habitan de manera anónima y silenciada. Lo cual se traduce en un problema nodal para la pedagogía: el debilitamiento de la relación teoría/praxis. Por lo que se hace necesario “un movimiento que modifique el lugar que maestros e investigadores ocupan en la división social de los saberes y modifiquen la relación social y de conocimiento de las comunidades científicas” (Echeverri S., 2003, pág. 137).

En este sentido, se requiere asumir al aula y la escuela como tejidos discursivos que constituyen un documento que demanda una reconstrucción de los lenguajes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ejercicio rector que en primera instancia dotará a la enseñanza de un sujeto que habla, es decir, nos permite asumir al docente como un locus de enunciación, que es capaz de reconstruir las narrativas de su cotidianidad. En segundo término, favorece la valoración y apreciación de su formación estética, la riqueza de sus mitos, las indagaciones sobre su cuerpo, con lo que se forja la viabilidad de una pedagogía de las diferencias culturales. Lo que, a su vez, potencia los aparatos conceptuales de la pedagogía y las ciencias de la educación para recepcionar la diversidad cultural, epistemológica y política. Favorece la desaparición de su autarquía y unicidad.

En otras palabras, se trata de la recuperación del objeto pedagógico: acaso la educabilidad humana. Definida por Hoyos (1992) como el proceso educativo que habrá de



permitir el desarrollo de la conciencia para sí, como consecuencia del esfuerzo sistemático, orientado a la formación integral del sujeto. Así como el desarrollo de la conciencia en el devenir del yo y su confrontación con el no-yo. Proceso constructor de subjetividad que permite recuperar la experiencia personal como el centro nodal de la educación. Colocando al sujeto en el centro de un documento cuyo análisis plural desde múltiples dimensiones, tales como el tiempo, entendido desde lógicas distintas a las de la cronología, la evolución o el progreso. Quizá desde lógicas circulares o dialécticas que responden a la apreciación de los sujetos que se ubican en un espacio corporal y geopolítico desde el que enuncian narrativas con un sentido crítico que puede dar cuenta del sistema desde su propia comprensión, interpretación y construcción de verdad. La cual poco tiene que ver con cuestiones de validación o explicación, sino que está más vinculada a las lógicas de verosimilitud y trascendencia de las experiencias que se viven como acontecimientos en la medida que trastocan y atraviesan la propia subjetividad e identidad. Siempre desde fuera, como señala Bruner: La construcción de “una narración creadora del yo es una especie de acto de balance” (2002, pág. 113) ya que, por un lado, nos brinda convicción de autonomía y por el otro nos pone en relación con la alteridad. Es decir, nos confronta con la dimensión ética del documento educativo que nos toca encarnar.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (1988). Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas. En C. Moraga, & A. Castillo, *Este puente mi espalda. Voces tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism. Press Inc.
- Belasteguigoitia Rius, M. (Septiembre-Diciembre de 2009). Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa. *Estudios Feministas, Florianópolis*, 17(3), 755-767.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Derrida, J. (Julio-Septiembre de 1968). La différence. *Bulletin de la Société française de philosophie*.

- Echeverri S., J. A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En O. L. Zuloaga, *Pedagogía y epistemología* (págs. 127-184). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES-COMIE.
- Hoyos Medina, C. (1992). Epistemología y objeto pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En C. Á. Hoyos Medina, *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* (págs. 19-40). México: CESU.
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*. México: UPN.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Los discursos redentores de la educación*. Sevilla: Grafidós.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.

## CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DEL ÉXITO PARA LA INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES ASOCIADAS AL INGRESO Y PROMOCIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

Sandra Cristina Machuca Flores

Instituto Superior de Investigación y  
Docencia para el Magisterio

### Introducción

En el marco de la Reforma de la educación básica surgen términos que suelen ser el eje rector del discurso de la administración educativa algunos de ellos son: evaluación, compromisos, gestión educativa, idoneidad, permanencia, profesionalización docente. Todos estos términos convergen en un solo; calidad educativa. Esto implica alcanzar estándares superiores de desarrollo, en lo filosófico, científico, metodológico

y humano con enfoques de eficacia, eficiencia y relevancia. Para lograr que esto suceda todos los agentes educativos deben involucrarse en especial el docente, pues en su cumplimiento de sus funciones se apuesta se garantizan las condiciones que permitan llegar a las metas educativas.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se emiten los lineamientos para la evaluación en el ingreso al servicio docente, así como para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan además esta ley tiene por objeto establecer los perfiles, parámetros e indicadores que cada puesto requiere.

Estas nuevas condiciones en la contratación del personal docente y directivo se abren las posibilidades para todos los candidatos que reúnan los requisitos exigidos; sus nombramientos de incorporación al servicio son legitimados de acuerdo a sus cualidades como docentes demostrados en primera instancia en un examen de oposición, para después durante dos años siguientes someterse a evaluación permanente para ratificar el nombramiento. Históricamente estos procesos eran regidos por la arbitrariedad, la politización y las prácticas de clientelismo. De la misma manera, se establece la equidad en el ascenso, reconocimiento o permanencia en el servicio.

Jalisco, se ha incorporado a este esquema de ingreso, reconocimiento y promoción. En este año ya se cuenta con un importante número de docentes, directivos y supervisores trabajando en el sistema educativo. Las expectativas con respecto a los efectos que estas acciones son muy grandes y ya se empiezan a referir casos de éxito en las diferentes funciones. A fin de conocer precisamente cuales son estas nuevas condiciones, se plantea una investigación marco a nivel estatal titulada *Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica, proyecto apoyo con financiamiento del Fondo Sectorial INEE-Conacyt*. El objetivo general es caracterizar la práctica educativa de los casos exitosos del periodo 2014-2016 de docentes de reciente ingreso y docentes de reciente promoción (subdirectores, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores) obtenida través del sistema de evaluación determinado por la

LGSPD, con el fin de constituir las condiciones y estrategias que han utilizado para sistematizarlas y generar directrices innovadoras para la práctica educativa, la formación inicial, el desarrollo profesional docente y los procesos de evaluación en Jalisco.

La investigación tiene como base para la conceptualización del objeto de estudio un marco comprensivo de la eficacia escolar de Murillo (2004, 2007, 2013). Este marco permite un

(...) estudio en profundidad de escuelas que por sus características positivas o negativas, suponen casos de especial interés para el investigador, significa una atractiva alternativa metodológica a los estudios con grandes muestras, La necesidad de obtener imágenes más globales, comprensivas y contextualizadas que la limitada lista de factores obtenidos a partir de su correlación, hacen de los estudios de escuelas prototípicas una necesidad.” (Hernández-Castilla, Murillo, & Martínez-Garrido, 2013, pág. 116)

En particular, esta ponencia se centra en el aporte de la construcción conceptual para identificar cuál es la percepción del éxito que tienen los diversos agentes investigados (docentes, supervisores, directores, asesores técnicos pedagógicos).

#### Antecedentes

Los estudios para identificar el éxito en las prácticas de los maestros tienen ya algunos antecedentes internacionales entre los que destacan, los siguientes.

“El interés por identificar las características o cualidades de los maestros exitosos ya tiene varias décadas de manifestarse en la literatura especializada, (Scates, 1950; Trabue, 1951; Mazzei, 1951), ya indagaron sobre estas características. Para finales del siglo pasado, (Evertson, Hawley y Zlotnik, 1985; Brookhart y Freeman, 1992) centraron su atención en la preparación del docente con revisiones de proyectos tendientes a mejorar la formación docente. Las variables estudiadas fueron formación docente, características sociales, resultados en sus estudios secundarios, motivación para enseñar y expectativas de la carrera docente, confianza y ansiedad ante la tarea de enseñar y la percepción de los roles y responsabilidades de los maestros. “estas

variables fueron fundamentales en la toma de decisiones de formación (Ureta Francisco, 2010).

Por su parte Bain (2007) realizó un estudio para identificar los mejores profesores universitarios, entre sus conclusiones establece tres aspectos a considerar: los buenos maestros hacen grandes esfuerzos en su tarea didáctica, no culpan a los estudiantes de las dificultades que enfrentan y tienen un compromiso con la comunidad académica y no sólo el éxito personal en el aula. (Ureta Francisco, 2010)

#### Definición de éxito

Desde una perspectiva histórica el término de éxito ha sufrido diversos matices por ser un concepto relativamente subjetivo. Surge del término latino *exitus* “salida” este concepto se refiere al efecto o la consecuencia acertada de una acción o de un emprendimiento, su raíz se hace más o menos evidente en el contexto que usemos esa palabra ya que muchas veces expresa “sobresalir” salir por encima de la competencia. Habrá que tomar en cuenta que el termino es sumamente relativo a menudo se asocia a realizar grandes meritos o llegar a la victoria. Otra razón por lo que lo hace subjetivo es la característica que cada persona asocia a alguna meta que se propone. (Definición.de, 2016).

Éxito de acuerdo con el Diccionario de las ciencias de la educación (2002) define algunos factores que determinan el éxito (Pedagogía.) Entre los factores que el propio educando precisa para lograr el éxito figura el de su interés o inclinación hacia los objetivos propuestos. Tarea fundamental del profesor será, pues, despertar tal interés mediante la oportuna motivación, entendida ésta, según Thompson, como el arte de estimular el interés de los alumnos por aquello en que aún no están interesados; en definitiva la motivación ha de crear en el educando sentimientos de necesidad que determinen impulsos orientados hacia la consecución de objetivos acomodados a sus posibilidades. (Educación, 2002).

Así el grupo de investigación intervención en el desarrollo psicológico 2011 define al éxito como el resultado de conseguir, mediante la eliminación de todas las resistencias psicológicas internas, el afrontamiento de situaciones de la vida y de la realidad

personal, laboral, educativa, interpersonal-social o deportiva (en las que el sujeto es el protagonista) hasta llegar al “techo de sus posibilidades”. En definitiva, lograr su mayor nivel competencial posible sin sufrir un daño físico o psíquico (estado de ajuste óptimo). A su vez, es necesaria e imprescindible la regulación del éxito para que el propio éxito no conduzca al fracaso. (Henríquez, 2011)

En relación con el éxito las nociones más recurrentes se enfocan al valor de las actividades intelectuales asociadas al aprendizaje con relación a su dominio, en otro ámbito se concibe al éxito como el sentido práctico que hace posible desenvolverse en la complejidad, en otro ámbito se refiere a la posibilidad de participar en la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, se perfila un éxito que posibilita en las dimensiones de desempeño académico y laboral sustentado por una formación profesional exitosa, concebido esta como una relación integral entre las tres dimensiones que se complementan.

De acuerdo a las definiciones anteriores podemos concluir que el éxito es entonces un término subjetivo, derivado del resultado de una acción planteada para llegar a un objetivo, además de ser motivado por el interés y expectación del sujeto. Así mismo la capacidad del individuo de adaptarse a las dificultades que el contexto le requiera y usarlo a su favor para salir adelante en él. A partir de la construcción de esta definición se trabaja en la presente investigación para definir y percibir el caso de éxito.

#### Percepción del éxito

La teoría de la atribución de Weiner (Heider, 1958; Weiner, 1972) viene a decir que la mente tiende a dar explicación de los éxitos y fracasos, atribuyéndolos a distintos motivos. Tales atribuciones son un claro ejemplo de moldes cognitivo-afectivos porque suponen una tendencia, más o menos habitual, independientemente de cuál sea el contenido, del modo, formato o estrategia de la mente, de reaccionar ante el éxito o el fracaso. El autor afirma que “la investigación ha demostrado que son cuatro los factores percibidos como principales responsables de la percepción del fracaso y del éxito. La capacidad del esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte” (Weiner, 1974)

Otras teorías psicológicas se pueden utilizar para entender la percepción del éxito, George Kelly explica en su teoría de "los constructos personales" que son ideas de que las personas construyen los hechos al predecirlos en la base de la experiencia y del aprendizaje. Por construir Kelly entiende "introducir una Interpretación" (1955, p. 50). En este sentido, las circunstancias y las condiciones objetivas del mundo importan menos que la forma en que están interpretadas por las personas. Todas las experiencias se definen a través de los filtros de los constructos personales (Puakka, 1990).

Relacionando los términos percepción y éxito podemos encontrar coincidencias precisas tales como; la percepción al igual que el éxito son subjetivas es decir se construyen por el individuo y expectativas que tiene él mismo, sin embargo la información que va quedando en la percepción del individuo se basan también en filtros de información recibidas del entorno. Lo que hace concluir que no sólo lo que percibe el sujeto es exitoso si no que hay indicadores externos de los que se apropia para crear su propia percepción del éxito.

#### Capacitación docente y su relación con el éxito escolar

La formación de docentes es una necesidad para hacer frente a los actuales requerimientos de la sociedad actual mexicana. Los programas de formación continua, deben servir para introducir a los docentes en la lógica del orden social actual Listón y Zeichner (2003) Elevar la calidad de la educación y la formación continua debe ser parte de una respuesta integral y coordinada para la profesionalización.

Javier Murillo, en la investigación de estudios de casos para elaborar el marco comprensivo de mejora en la eficacia escolar, realizado en diferentes países reflejó la importancia del desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad en el centro para el éxito en los procesos de cambio, esto enmarca la idea en el sentido que, el centro escolar cambia si los docentes cambian para lo cual su formación es básica. (Murillo, 2004)

Para clarificar sobre los procesos o etapas de formación Talavera, clasifica las necesidades de formación de los docentes en cuatro áreas de conocimiento profesional

desarrollo profesional: disciplinar, curricular, psicopedagógico y práctico. (Talavera, 2015).

Es decir para que se realice un trabajo eficaz en los centros de trabajo es importante resaltar el papel que ejerce el docente dentro de su proceso de formación su desarrollo profesional y el nivel de dominio de competencias en las dimensiones establecidas por la LSPD, cabe resaltar que el conjunto de estos conceptos pueden ayudar a desembrazar la identificación de prácticas exitosas en sus dimensiones más puntuales. De aquí surge la idea en esta investigación de formar cuatro dimensiones que ayudan en este proceso.

#### Metodología

Es un estudio de casos múltiple descriptivo en una primera etapa donde las evidencias son combinada cualitativas y cuantitativas, e interpretativo en la segunda porque aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. En el mismo sentido, el modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información, el desarrollo conceptual se ajusta en función del análisis de los datos de acuerdo a su comportamiento en el contexto determinado. En el estricto sentido, no se trata de un proceso totalmente inductivo, pues se han “identificado algunas cuestiones conceptuales antes de introducirse en el trabajo de campo; sin embargo, también es cierto que estas cuestiones están sujetas a posibles modificaciones durante el desarrollo del proceso” (Romero, 2009).

En la primera etapa en un primer momento la búsqueda de información en diversas fuentes aportan a la investigación el conocimiento sobre definiciones generales de lo que es el éxito, para dar lugar a una propia, en un segundo plano se indagó sobre el éxito en el ámbito escolar y algunas aportaciones de investigaciones pasadas para rescatar de estas los aspectos más relevantes y puntos de coincidencia para después establecer criterios para definir dimensiones propias de la investigación que abonen a identificar las acciones exitosas de los sujetos investigados. Se sustenta las dimensiones en Murillo, Talavera, LSPD, Weiner,



Su propósito fundamental es comprender la particularidad de los casos, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo para la formulación de nuevas teorías de la realidad educativa. (Muñoz y Muñoz, 2001). Lo que se busca es encontrar las respuestas a preguntas en un escenario y momento dado, de ahí que no son formulaciones de verdades universales.

## Resultados

Analizando los resultados de las investigaciones anteriores podemos concluir que;

Se analizan la formación docente para determinar el éxito.

Encuentran resultados en el rendimiento académico de los alumnos.

Las prácticas exitosas son universales y transferibles es decir funcionan en todos los contextos.

El éxito está relacionado con la planeación.

Las características personales son determinantes pues está ligado al carácter y este orienta al liderazgo.

Se estudia desde tres dimensiones; desempeño académico, desempeño laboral, formación profesional.

Esta investigación en lo particular a partir de las anteriores conceptualizaciones contempla cuatro dimensiones en diferentes ámbitos a observar presentes en los sujetos exitosos: ámbito del desarrollo profesional, ámbito laborar, ámbito formación profesional, ámbito actitudinal. A continuación se describen cada una de ellas.

**Ámbito desarrollo profesional:** El conocimiento profesional del profesor es un sistema de ideas, destrezas y actitudes que se definen como un conjunto de saberes que los docentes ponen en juego en la enseñanza de alguna asignatura en concreto (López Ruíz, 1999, pág. 72) citado por (Talavera, 2015).

A continuación se describen cuatro subdivisiones del conocimiento profesional del profesor sumamente importantes para el éxito de su desempeño:

### 1. Conocimiento disciplinar.

Se refiere al dominio de contenidos que en cada periodo debe actualizar para movilizar el conocimiento de manera flexible, articulado e integrador. (López Ruíz, 1999).

### 2. Conocimiento curricular.

Implica los saberes de los maestros acerca del plan y programas de estudio vigentes, su enfoque y sus propósitos de enseñanza. Es la transformación del conocimiento disciplinar en contenidos de enseñanza, la metodología didáctica y el enfoque didáctico con el cual se deberá trabajar dentro del aula.

### 3. Conocimiento empírico o práctico

Es el saber para desenvolverse en situaciones prácticas dentro del ámbito escolar y en el contexto áulico; son las concepciones que los profesores tienen sobre la educación a través de la práctica que orientan su actuación (Talavera, 2015)

### 4. Conocimiento pico-pedagógico

Es la comprensión de los procesos genéricos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la escuela. (Talavera, 2015)

*Ámbito laboral:* la eficacia y la eficiencia son dos elementos fundamentales en esta dimensión, “La eficacia se logra con una buena disposición del docente, mostrándose razonable (justo, sensato, correcto) y cumplidor con las normas establecidas. Además, es un docente feliz, motivado, puntual, con disposición para el desempeño de su trabajo” (Neyma, 2012)

Para que se realicen con éxito estos procesos de cambio el profesorado debe tener estabilidad laboral (Murillo, 2004).

*Ámbito formación profesional:* El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación mejor conocida por sus siglas INEE marca perfiles e indicadores para reconocer a maestros exitosos uno de ellos está relacionado con la formación profesional cuando un docente se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje (INEE, 2016). Ya es común que en el marco de la reforma se hable de la profesionalización docente como un factor determinante

en la calidad que se oferta en educación, la formación profesional adicional al perfil que se pide para el ingreso y promoción al servicio es limitado es necesario que el docente tome decisiones sobre su propia formación es decir que decida en función a modelos de actualización continua que le permita fortalecer su práctica docente (Montesinos, 2003).

**Ámbito actitudinal:** La disposición actitud de servicio y las formas en la que ejerce el liderazgo serán determinantes en el éxito que se perciba de él. “Las actitudes son inherentes al ser humano y se desarrollan con la convivencia social, son decisivas en el actuar del hombre, impulsan o inhiben una acción, esto da a la actitud del docente una importancia fundamental si se busca llegar al éxito”. (Neyma, 2012).

A partir de las dimensiones de análisis referidas anteriormente se diseña la propuesta de entrevista para quienes recomiendan a los casos de docentes exitosos, con la finalidad es rescatar información sobre las acciones exitosas del como realizan los docentes estas prácticas.

En un primer acercamiento, de un caso de una directiva de educación primaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara, al aplicar un primer instrumento se logra identificar que el éxito en el directivo se le atribuye en especial a características personales como la disposición, responsabilidad, motivación, decisión y sobre todo aparece muy marcado el termino liderazgo. Que estas a su vez influyen en los cambios de la comunidad escolar de la escuela.

#### Referencias bibliográficas

Definición.de. (2016). *Definición.de*. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://definicion.de/exito/>

Educación, D. d. (2002). santillana.

Henríquez, I. L. (2011). AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y ÉXITO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* , 81-88.

INEE. (12 de diciembre de 2016). *inee.edu.mx*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/sire>

- Montesinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *revista de la escuela de psicología facultad de psicología y educación pontificia universidad catolica de Valparaiso* , 105-128.
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *RMIE* , 9 (21), 319-359.
- Neyma, E. G. (2012). *El éxito profesional del docente de educación secundaria*. Primer Congreso Internacional de Educación.
- Puakka, k. (1990). La teoria de los constructos personales de Georege Kelly y la psicología cognocitiva. En *teorias de la personalidad* (pág. 370).
- Talavera, M. d. (2015). *"EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL MAESTRO MEXICANO"*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco .
- Ureta Francisco, G. J. (2010). Características profesionales y humanas de docentes exitosos. *revista centroamericana de educación* , 19.
- Weiner. (1974). Achievement motivation and attribution theory. En *General Learning*. N.J.

## LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Martín Aram Omar Guerrero Calderón

Universidad de Guanajuato

Hablar de identidad nacional, es necesariamente referirse a un problema conceptual que tiene diversas aristas, miradas, percepciones y justificaciones, sin embargo en la mayoría de ellas, se le visualiza como una construcción social, generada como conciencia en el individuo y que le permite sentirse “identificado” con los otros, es decir, le genera un sentimiento de pertenencia, que además se comparte y les hace pasar del yo individual, al yo colectivo al nosotros.

El presente ensayo es parte de una investigación mayor que tiene como objeto de estudio la formación de la identidad nacional desde la educación básica, lo que a continuación se muestra tiene como finalidad reconocer como ocurre dicho proceso dentro y fuera del aula en la actividad de los docentes ¿Cómo forman o fortalecen la identidad de sus estudiantes?, es menester analizar lo que en sus palabras es parte de su práctica educativa, primero dentro del aula y posteriormente fuera de ella. Para revisar la influencia que tiene la escuela en este ámbito de la ciudadanía, individual y colectiva, la identificación.

Para realizarlo se siguió la metodología de la Historia Oral, con base en la entrevista a profundidad aplicada a 22 profesores de educación básica que laboran en distintas escuelas del municipio de Silao, entre marzo de 2011 y julio de 2013. Se crearon categorías de análisis para el tratamiento de la información, lo que se muestra a continuación de manera sintética es una muestra de cómo ocurren los procesos de formación y fortalecimiento de la identidad nacional desde la perspectiva de los profesores.

Prácticas de los docentes

El maestro Federico parte de la disciplina como principio en el salón de clase, y como el mismo lo ha mencionado a ciertas prácticas tradicionalistas nos explica *"Normalmente, yo cuento con una grabadora y los estoy fusilando con la letra del himno nacional, la escuchamos, la escribimos, la cantamos, el toque de bandera, el saludo, lo que va enfocado con los símbolos patrios."* Pretende promover por este medio un estado de conciencia, donde sea posible comprender lo que el himno patrio, o el toque de bandera, en sus líneas y entre líneas pide de un mexicano, estar al servicio de la patria. Los símbolos como se ha mencionado con anterioridad, adquieren significado en la medida que son aceptados por el colectivo.

Una de las ventajas del profesor en Telesecundaria, es que trabaja las diferentes asignaturas, lo que significa apertura en la planeación; en el fortalecimiento de la identidad nacional, la posibilidad de ir enlazando y relacionando los contenidos de las diversas asignaturas, además de trabajar la jornada con el grupo y dar seguimiento a los estudiantes, *"En algunos temas de las asignaturas de orientación y tutoría, formación cívica y ética, historia, y geografía específicamente, se favorece esta formación ya que al analizar procesos o hechos históricos importantes, los alumnos pueden reconocer nuestra realidad y además, las consecuencias de esos hechos. Análisis grupal de artículos constitucionales, debates y exposiciones de temas de formación cívica y ética"* (Fermín), de tal modo que hay un trabajo constante al respecto, logrando promover el conocimiento de lo mexicano. *"Tiene que ver directamente con los textos sagrados del sistema, con los datos fundamentales, las instituciones básicas, con los mitos egregios"* (Pereyra, y otros, 2004, pág. 83), la escuela se vuelve el lugar donde la historia y sus mitos pueden revestirse de verdad.

Aunque la toma de conciencia depende más de los individuos, es necesario tomarse de la historia nacional, como fundamento, para entender lo que somos, según Pereyra (2004), *"la historia no es juzgar; es comprender y hacer comprender"*. Además es la acción del profesor, la que al respecto, puede intervenir, por medio de la holística en los valores, relacionados con las prácticas del docente dentro del aula, idea en la que coinciden Martha Julia y Lulú *"Mi planeación, es mi oferta valoral"*, el trabajo que se

propone dentro de la planeación aun implícitamente está dirigido a ese aspecto “*Considero que es esencial, que haya respeto entre las personas en todo sentido. Y eso es lo que procuro demostrar a mis estudiantes.*” “*A través de mi ejemplo diario, mostrando ejemplos de vida que rescaten lo nuestro.*” Todos estos elementos son indispensables para propiciar, dentro del salón de clases y como parte de la sociedad, una convivencia armónica.

Desprendido de esto habría que entender que “La escuela debe asumir la formación valoral, entendiendo que es la que promueve el desarrollo de la capacidad de formar juicios morales y de actuar en consecuencia” (Schmelkes, 2004). Concordante con la postura de la maestra Ana “*Por medio de la convivencia escolar, donde cada alumno lo hace de manera democrática, basada en los valores, esto les permite tener un desarrollo pleno como personas de una sociedad.*” Si bien podemos asumir, que la pretensión de la escuela, más allá de adoctrinar, puede ser que el individuo, vea en los valores una toma de decisiones, no se puede negar, que son algunos valores los que se ponen de manifiesto en los procesos formativos del estudiante.

Fuera del aula, pero inherente a las actividades de orden escolar nos encontramos con los rituales cívicos, con mayor reiteración e importancias algunos de los entrevistados entre ellos Fermín y Martha, hacen un hincapié al respecto “*ensayos de honores a la bandera, participaciones en concursos de escolta e himno nacional, preparación de bailables, realización del periódico mural escolar.*”, “*honores a la bandera, festejar y al fortalecer nuestras costumbres y tradiciones. Practicando y viviendo los valores*”. Cumpliendo así con el requerimiento presente en los artículos 15 y 21 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera e Himno Nacionales (López, 2003) que dice:

Artículo 15. En las fechas declaradas solemnes deberá izarse la Bandera Nacional... Las autoridades educativas Federales, Estatales y Municipales, dispondrán que las instituciones de enseñanza elemental, media y superior, le rindan honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de labores escolares o a una hora determinada ese día durante la mañana, así como al inicio y fin de cursos.

Artículo 21. Es obligatorio para todos los planteles educativos del país, oficiales o particulares, poseer una Bandera Nacional, con objeto de utilizarla en actos cívicos y afirmar entre los alumnos el culto y respeto que a ella se debe profesar.

Y es que va más allá de rendir honor a la bandera, honrar significa, ennoblecer, dar honor, en el sentido de cumplir con el deber, el alumno en el plano del deber, está obligado a reconocerse como miembro de la nación, y en base a ello cumplir con los juramentos ante lo que representa como símbolo: la Patria, de ahí que el profesor tenga la obligación de cumplir con lo que exige de sus estudiantes así lo remite Federico *"Predicando con el ejemplo, si ellos en unos honores me ven que no saludo que no estoy ordenado, me van a imitar lo negativo en mí, debo de practicar lo que estoy hablando, respetando, no platicando con mi compañero, con nadie, directamente con mi bandera, cuando el himno estar correctamente bien presentado"*.

En general se visualiza por los profesores, los honores a la bandera como la oportunidad de desarrollar y fortalecer la identidad, así lo afirman los comentarios de Meche, Simón y Vicente *"Programas cívico-culturales, generalmente para honores a la bandera, donde se expresan sentimientos hacia la nación."*, la regularidad de estos es importante desde su postura para ir fortaleciendo el sentimiento de unidad y pertenencia, como quien fortalece los músculos, así es necesario fortalecer la ideología decían en charla informal *"Actos cívicos, que se llevan a cabo cada lunes en la formación de honores a la bandera, y considero que es la base en el desarrollo de esto de la identidad, durante la educación básica."* Sin embargo, a esto debe aunarse lo sucedido en la actualidad, conocer a los mexicanos importantes de este momento y lo que han aportado a la nación y la humanidad *"Cuando se da la ocasión, en actos cívicos, hablar de los logros de los mexicanos en todas las áreas, empezando por el comportamiento y terminando con el respeto a los símbolos patrios."*

Influencia de las asignaturas

Principalmente se aborda la educación en valores, entendida como el desarrollo de ciertas actitudes deseadas desde lo social, y que cuando son transmitidos desde el



estado mismo, se convierten en valores nacionales. El desarrollo de éstos se convierte en hilo conductor de la identidad, primero porque se convierte en un marcador de identidad y posteriormente porque atiende a necesidades sociales.

No puede menospreciarse, el comentario respecto a la incidencia que tienen las asignaturas, desde el punto de vista de los profesores, en dicho proceso, para la maestra Martha Julia *“Historia y Formación, son la base, bien puede unirse por un lado creando una conciencia histórica un pasado común que se va ofreciendo desde la plataforma oficial, y la Formación que va generando conocimiento, sobre lo que podemos llamar conciencia ciudadana, se trata de generar los conocimientos suficientes para saber cómo actuar ante algunas circunstancias.”* No es otra cosa más que el trabajo realizado desde las aulas con contenidos específicos, ya mencionábamos anteriormente, el giro que la formación cívica como asignatura ha sufrido, siempre tomando como eje el reconocimiento de lo mexicano.

De igual forma el maestro Victoriano asegura *“la formación cívica, porque netamente... estudia..., a ciudadanos y ahora pues que tengan una convivencia armónica a través de la práctica de los valores y demás, entonces esta identidad de gobierno va más enfocado a lo cívico... mi sentido de la historia es esa, que sea una materia que le dé significado a tu presente, a partir de las tradiciones, costumbres, lo que está atrás pues, y sobre todo por rescatar lo que se pueda hacia el futuro, ahí si me quedo claro que no todo se rescata y todas las tradiciones tarde o temprano se modifican”* que se empata con lo propuesto por Eduardo Carrera (Rodríguez, 2010) cuando dice *“para poder difundir el mensaje de identificación entre los niños de todo el país... a través de éstos (libros de texto) sobre todo los que contenían la Historia Patria y la Instrucción Cívica, que se lograron promover los ideales cívicos de patria y patriotismo”*.

Fermín observa que *“En Formación cívica y Ética, la convivencia de los alumnos, convivencia para el respeto mutuo, para con otros, el trabajo en equipo que es esencial para poder desarrollar temas, aumentar el compañerismo tanto en lo cooperativo como en lo colaborativo...”* y es curioso porque el patriotismo difundido por la enseñanza de la instrucción cívica, ha sido considerado como una virtud (Rodríguez,

2010). Y completa la maestra Graciela *"La misma cívica, estamos hablando ya de hace muchos años y eran los maestros muy estrictos, nos llevaban encaminando hacia un objetivo que era justamente la práctica de los valores, ser hombres virtuosos"*.

Por otro lado se hace referencia a la asignatura sobre la lengua *"Respecto al Español lo que nos menciona de saber y conocer tradiciones, leyendas, esto puede ayudarnos un poquito a valorar a nuestro país a tenerle un poco más aprecio al país, por conocer algunas características de la cultura, a través de la escritura, el habla"*, esto en palabras de la maestra Regina, que bien podrían completarse con la idea de Lulú *"La lengua es muy común, ahora con el plan por competencias se busca partir de lo cercano y valorar el entorno, es una práctica común y cotidiana, por ello indispensable en la formación."* La lengua no sólo facilita la comunicación, se convierte a la vez en uno de los principales marcadores de identidad, su uso más allá de ser común, permite el ingreso a la sociedad o el verse excluido de ella, es un código indispensable para la vida en sociedad, no tenerla implica ya una diferencia y a la vez *"español a través del lenguaje, historia porque permite reconocer el pasado, Formación, pues es la parte del comportamiento ciudadano, las acciones bajo la constitución"*

El maestro Aldo tiene una visión más general *"Todas las asignaturas forman una identidad nacional, el español fortalece nuestra lengua, historia valora nuestro legado y formación cívica y ética nos transmite valores y principios. Pudiera creerse que Ciencias no tienen mucho que ver al respecto, pero significa un pensamiento científico, parte de una cultura general que se hace en este país y que da como resultado un perfil de egreso."* Hablar de perfil de egreso implica tener en cuenta un resultado, una meta a alcanzarse, lo que se espera se haya logrado en el estudiante al culminar su formación, en ese sentido todas las asignaturas se entrelazan, se complementan, y permiten dotar al estudiante de una serie de conocimientos que además se espera comparta con sus contemporáneos.

Para resumir la percepción presento la aportación de José Andrés *"Actualmente, considero que con lo que es la reforma de la educación básica, todas las asignaturas*

*impactan hacia esa meta de buscar una identidad nacional, si partimos de las competencias, no es otra cosa más, que sea capaz de vivir en sociedad".* Tal como lo observaba Eric Hosbwn citado por Eduardo Martínez (Rodríguez, 2010):

“Naturalmente, los estados usarían la maquinaria, que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la “nación” e incluir el apego a ella y unirlo a todo el país y la bandera a menudo inventando tradiciones”.

De tal modo que la educación pública legitima una forma especial de ideología, donde se homogenizan emociones y sentimientos de unidad.

La reflexión de docentes se encamina no sólo al conocimiento de ellos, sino a la práctica de los mismos, partiendo de la disciplina como propiciador del orden en clase y principio del respeto entre los alumnos, sin embargo existen otras prácticas donde se desarrollan la participación democrática, como las elecciones escolares. El estudiante a lo largo de su formación reconoce sus derechos y obligaciones, y se le hace partícipe de actividades con el mote de democratizantes.

### Conclusiones

Los procesos formativos, fuera y dentro del aula coinciden, dentro el trabajo que permite desarrollar valores, el conocimiento a través de las distintas asignaturas de lo que México es como país, aunado a los procesos basados en honores a la bandera, mientras se resaltan logros de los mexicanos actuales, formulándolos como modelos de vida para el estudiante. Por lo que me parece importante mencionar cuales son los procesos que se priorizan en algunas asignaturas:

#### Formación Cívica:

Educación en valores, más allá del plano conceptual, incitar la práctica de los mismos a través del ejemplo del profesor, buscando momentos para el desarrollo de los mismos.

Prácticas democratizantes dentro del aula, que permiten aceptar un sistema de gobierno dado.

El maestro como ciudadano, quien cumple con las obligaciones que escuela, sociedad y gobierno le imponen, conduciendo siempre con honestidad. A fin de que esto le pueda permitir difundirlas.

Promover el diálogo y el trabajo en equipo, como antesala de la vida en sociedad.

#### Historia

Formar una conciencia de pasado común por medio del análisis de la historia. Que le permita al sujeto más allá de conocer, reflexionar sobre los procesos de dicha índole.

El conocimiento de la historia a primera mano, a través de visitas a museos, zonas arqueológicas, diversas ciudades, donde se haga consciente al estudiante de los hechos ocurridos y la importancia del suceso en el relato histórico.

#### Español

La enseñanza de lengua nacional, y la transversalidad como guía para lograr el perfil de egreso del educando.

Reconocimiento de los símbolos patrios, a través de diversas prácticas, concursos sobre expresión literaria y actos cívicos.

#### Otras asignaturas

La disciplina en el aula, como principio para que valores como el respeto y la responsabilidad se logren. Con ello una serie de valores que se promueven y coinciden con las visiones de los entrevistados.

Actividades académicas donde se reconocen costumbres, valores y otros elementos culturales que propician un sentimiento de unidad.

Relación de las distintas asignaturas, con los logros de otros mexicanos.

Concursos y actividades donde se exalte la imagen de lo mexicano, ya sea a través de sus costumbres o bien por medio de la significación a los símbolos patrios.

Son diversas las acciones que pueden llevarse a cabo en el contexto escolar, finalmente, el punto de partida es el reconocimiento de lo que se es como sujeto dentro del colectivo, para dar paso a la concepción del nosotros, lo que comparte con los

otros que le permite ser a la vez una unidad, valores, tradiciones, conciencia histórica, se ven reflejados en la búsqueda de una vida colectiva en armonía, donde los distintos seres estén dispuestos y comprometidos en pro de una nación con los demás integrantes de la misma.

#### Referencias

López, G. M. (2003) *Semblanza Cívica I*. México: Gil Editores.

Pereyra, C., Villoro, L., Gonzáles, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., y otros. (2004). *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.

Rawicz, Daniela, (2003) *Ensayo e Identidad Cultural en el Siglo XIX latinoamericano*, México: UCM.

Rodríguez, X. (2010), *Pasado en construcción: la historia y sus procesos de aprendizaje*. México: UPN.

## PREFERENCIA DE NIÑOS DE PRIMARIA POR CIERTO ROL DE PROFESOR DE MATEMÁTICAS Y AUTOEFICACIA

Joel García García, Ma Concepción Rodríguez Nieto y Victor Manuel Padilla

UANL

### Planteamiento del problema

En México, los resultados en matemáticas de la Prueba ENLACE reportados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde 2006 al 2013 indican que menos de la mitad de los niños de 3° a 6° de primaria alcanzaron un dominio considerado bueno o excelente. Al tomar el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa la prueba PLANEA en 2016, se han detectado niveles de logro insuficiente en el 60.5% de los casos en alumnos de 6° grado en matemáticas.

A nivel internacional los resultados de nuestro país en el área de matemáticas en la prueba PISA (2015) con 408 puntos, nos ubican por debajo de la media (490 puntos) de los países de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico)

La UNESCO en la Declaración de Salamanca (1994) planteó el tránsito de las escuelas y la educación de una focalización en el estudiante individual a estructuras, actitudes, valores y prácticas pedagógicas que impulsen la participación del estudiante en la escuela y en comunidades de aprendizaje por lo que se demanda que los profesores sean facilitadores de la construcción del conocimiento de matemáticas.

En el área de políticas públicas, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) en su propuesta para la mejora de la calidad de la educación, presenta reformas curriculares en la enseñanza de las matemáticas pretendiendo lograr un movimiento de memorización a uno de construcción de niveles profundos de comprensión en el aprendizaje del estudiante; solicitando a los profesores que sean facilitadores del aprendizaje.

Los planteamientos de mejora de la calidad educativa, en especial en el área de matemáticas en que está inmerso nuestro país implica la transformación de un rol de profesor

transmisor de conocimiento a un rol de facilitador del aprendizaje, es decir centrado en el estudiante.

Componente o enfoque epistemológico.

El presente estudio está enmarcado dentro de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1977), así como dentro del enfoque teórico de los Enfoques de Aprendizaje y su vertiente de la Voz del Estudiante.

Constructo teórico generado a nivel micro.

Enfoque de aprendizaje

La teoría de enfoques de aprendizaje asume que las personas guían sus acciones por las interpretaciones que han construido acerca de un fenómeno en particular (Säljö, 1988), permite entender las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes (Entwistle & Tait, 1996) así como el entendimiento de un contenido académico. Biggs y Moore (1993) mencionaron la importancia de las creencias sobre la enseñanza en dos categorías, la focalizada en la enseñanza que involucra el conocimiento y transmisión de la información y la ubicada en la forma como los alumnos usan su conocimiento produciéndose una facilitación del aprendizaje por el profesor.

El aprendizaje enfocado en el profesor se caracteriza por la transmisión de información en forma de hechos aislados y habilidades de los estudiantes que asumen un papel pasivo y dependiente de las acciones del profesor (Shipton, 2011; Trigwell, et al., 1999), debido a lo anterior el docente es fuente de conocimiento donde se concentra el contenido y queda en él, organizarlo, estructurarlo y presentarlo para que sea comprensible a los alumnos (Lindblomm-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006).

La enseñanza con eje en el estudiante se dirige hacia el desarrollo de la comprensión a través del aprendizaje activo por lo que los alumnos son proactivos y autodirigidos en sus enfoques de aprendizaje (Akerlind, 2007), tomando el profesor un rol facilitador y de colaboración en el proceso de aprendizaje (Chan, 2003). El conocimiento no se limita a los programas escolares sino que considera actitudes y conductas de los participantes del programa escolar. (Gao & Watkins, 2002).

## Perspectivas del estudiante acerca del profesor

A partir de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Niño en 1989, se ha producido un cambio para ver a los niños y jóvenes ya no como receptores pasivos sino como participantes activos en su aprendizaje y desarrollo (Loveridge, 2010). El punto de vista infantil está culturalmente definido y ellos son los expertos en su vida (Rogoff, 2003). Las creencias de los niños en la educación, influyen en la participación de los estudiantes en las clases y afectan el aprendizaje en situaciones específicas.

El término “Voz del estudiante” tiene la finalidad de referirse a conceptos relacionados con la educación, principalmente ideas y creencias que los estudiantes tienen acerca de sus profesores (Taylor, Hawera & Young-Loveridge, 2005) lo anterior permite reconocer que la participación activa del alumno en la educación es parte del éxito en la cadena educativa (Hopkins, 2008).

En investigaciones en Nueva Zelanda, Taylor y colaboradores (2005) detectaron que los alumnos mantenían ciertas preferencias respecto al rol del profesor y la forma como lo visualizaban (transmisor de información, mentor, administrador del salón de clase, árbitro de decisiones y otras respuestas indefinidas). Civil y Planas (2004) han encontrado que muchos alumnos asignan al profesor un rol de transmisión y recepción de la información, ocasionando alumnos pasivos al aprendizaje. Sexton (2010) detectó que los alumnos desean a un profesor como líder para ser dirigidos; estas visiones se asocian a la focalización de la enseñanza o en el estudiante.

Caricaturas como herramienta de detección de preferencias.

Investigaciones realizadas por Alerby (2003) apoyan el uso de representaciones pictóricas como medio de acceso a las creencias de los estudiantes, entre ellas se encuentran las caricaturas como herramienta potencial para la enseñanza de las matemáticas (kabapinar, 2005). Los dibujos de concepto son herramientas visuales que facilitan el aprendizaje de forma significativa pues permite el conocimiento activo del estudiante (Balun, Inel & Evrekli, 2008).



Las caricaturas han sido utilizadas para comentar conceptos científicos, idiomas, temas de ciudadanía, valores, entre otros (Keogh & Naylor, 1999). Este tipo de caricaturas concepto poseen las características siguientes: mínimo de texto, fenómeno a estudiar, ideas seleccionadas del profesor y/o del estudiante siendo estas creíbles.

Las representaciones visuales permiten que los educandos puedan explicitar sus ideas acerca de las matemáticas (Dabell, 2008), interactúa con conceptos erróneos (Chin & Theou, 2009), cuestiona sus pensamientos, decrementa la ansiedad en matemáticas (Greenwald & Nestler, 2004) y puede ser usado como instrumento de evaluación (Keogh et al, 2001)

### Autoeficacia

El marco general de la autoeficacia general es la teoría Social Cognitiva, que está dirigida a la comprensión de fenómenos sociales y psicológicos que van más allá del aprendizaje como la motivación y la autorregulación (Garrido, Herrero & Masip, 2007).

Bandura (1977), argumentó que las personas crean y desarrollan percepciones acerca de su capacidad, influyendo en el planteamiento de metas y en el control del comportamiento en el medio social. Quien esté convencido del dominio de ciertas actividades manifestará éxito, y quien no, presentará deficiencias (Bandura, 1994).

La autoeficacia es la creencia o percepción en la capacidad personal para organizar y llevar a cabo acciones necesarias para el éxito en una tarea (Bandura, 1997). Las bases de la autoeficacia son: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados afectivos y fisiológicos.

La autoeficacia percibida aumenta la motivación y el rendimiento académico, disminuye las alteraciones emocionales, mejora la prevención de conductas de riesgo, la mayor tolerancia al fracaso y el descenso de conductas antisociales (Carrasco & del Barrio, 2002), así también, consolida una imagen positiva y un sentimiento de eficacia personal. El aprendizaje futuro se afecta de forma indirecta por una alta autoeficacia al predisponer a los alumnos a involucrarse en tareas desafiantes con persistencia a pesar de los fracasos iniciales (Pajares, 1996)

La autoeficacia ha sido relacionada de manera positiva con motivación, logro académico, y autorregulación ((Pajares, Hartley & Valiante, 2001; Rosen, Glennie, Dalton, Lennon & Bozick, 2010; Usher & Pajares, 2008; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005). También existe afinidad entre este constructo y algunas estrategias didácticas de los alumnos como el compromiso con la tarea, la constancia, resistencia a la aretroalimentación, mayor persistencia y mejor ejecución académica (Martin & Marsh, 2006; Eccles & Roeser, 2009)

### Metodología

El propósito de este trabajo es identificar en alumnos de primaria la preferencia del rol del profesor de matemáticas relacionándolo con el nivel de autoeficacia percibida.

Diseño: El diseño es no experimental, descriptivo, transversal y de corte mixto. El proceso de implementación es paralelo y de conversión.

Muestra: Intencional. 423 alumnos (222 mujeres y 201 hombres) de 5º y 6º grado, de primaria de tipo pública ubicadas en un contexto medio bajo y bajo, con una media de edad de 11 años.

### Método construido en la práctica investigativa

Escala Multidimensional de autoeficacia percibida en niños (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rosza y Bandura, 2001). Adaptación al español. Formato Likert con cinco opciones y 36 ítems con tres factores: eficacia académica, eficacia social y eficacia de la autorregulación.

Preferencia del rol del profesor de matemáticas. Hoja con dos dibujos con caricaturas con diálogos característicos del profesor en distintos roles. Declaración: Yo elijo este dibujo porque...

Entrevista semiestructurada con los alumnos.

Resultado del análisis de los datos de la información

En lo cuantitativo se mostró una preferencia por el profesor facilitador de un 50%, mientras que el transmisor tuvo un 47%, en los alumnos restantes no se logró definir su respuesta. En el aspecto cualitativo se muestran respuestas a la preferencia del análisis de contenido de acuerdo al rol.

Rol de profesor transmisor de información.

- La enseñanza del profesor y su explicación es requisito para el aprendizaje.
- El aprendizaje ocurre cuando el profesor enseña por niveles de dificultad.
- El niño se prepara en matemáticas porque desea mejores calificaciones y aprobar el grado.
- Mayor facilidad y rapidez, economía del tiempo de estudio.

La concepción de aprendizaje del niño es la reproducción de la enseñanza del profesor, la preparación de exámenes y el deber del niño.

Algunas de las respuestas del niño en su justificación por este rol son:

P220. *“Así es la educación en el salón y yo entiendo todos los problemas porque primero los explica mi maestra y después nos pone otros para que los hagamos y así quiero aprender”*

P409. *“Porque primero nos los explica y luego ya nos va poniendo más problemas para contestarlos y haber si entendimos”.*

Las respuestas de los niños permitieron identificar ciertos patrones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Profesor	Niño			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseña	Reproduce	Dudas del niño	Profesor explica	
Enseña	Comprensión	Nivel de dificultad	práctica	
Enseña por nivel de dificultad	Práctica	Comprensión		
Enseña	Reproduce	Profesor explica	Comprensión	Práctica
Enseña	Reproduce	Preguntas al profesor sobre solución del	Profesor explica	Comprensión

Rol de profesor facilitador del aprendizaje.

- La enseñanza correcta implica que el niño piense en la solución.
- El primer intento de solución es por parte del niño y después viene la ayuda del profesor.
- El trabajo del profesor radica en ayudar en caso necesario, permitir pensar a los niños, explicar para aclarar dudas, proporcionar respuestas alternativas.
- Las preguntas del niño son para comprensión y para producir un mayor aprendizaje.
- Interés en el porqué de los procedimientos matemáticos y una mayor facilidad y rapidez en el aprendizaje.

La concepción de aprendizaje de los niños que escogieron este rol es la comprensión y la colaboración con compañeros y profesor.

Algunas de las respuestas de este tipo de rol son:

P146. *“Es más fácil y tengo más tiempo.”*

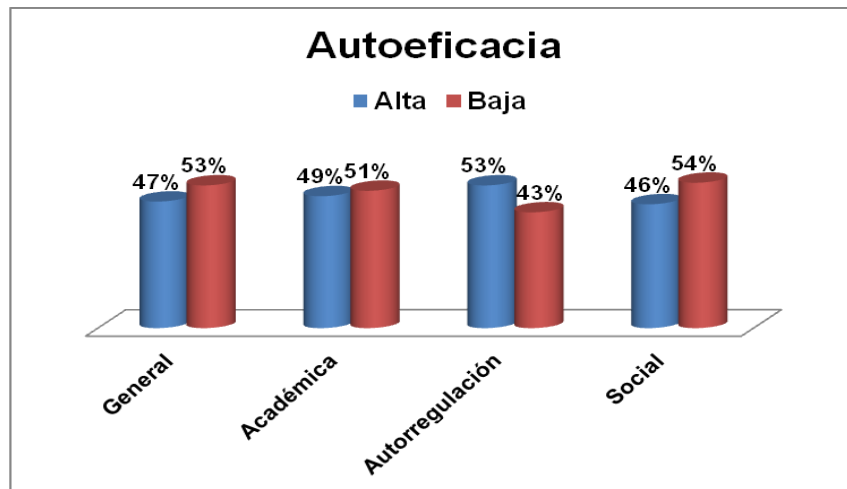
P229. *“Porque nos da los problemas para que los vayamos analizando y luego nos sacara de dudas y nos preguntaría como lo resolvimos.”*

Las respuestas de los niños permitieron detectar ciertos patrones de aprendizaje

<i>Profesor presenta problema de matemáticas</i> <input type="checkbox"/>			
<i>Niño piensa y resuelve problema</i> <input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión	Aprendizaje		
Dudas al profesor	Comprensión		
Profesor pregunta sobre solución	Motivación	Comprensión	
Profesor pregunta sobre solución	Motivación	Retroalimentación de profesor	Comprensión
Dudas al profesor	Realiza de nuevo el problema	Error, profesor explica de nuevo	Comprensión

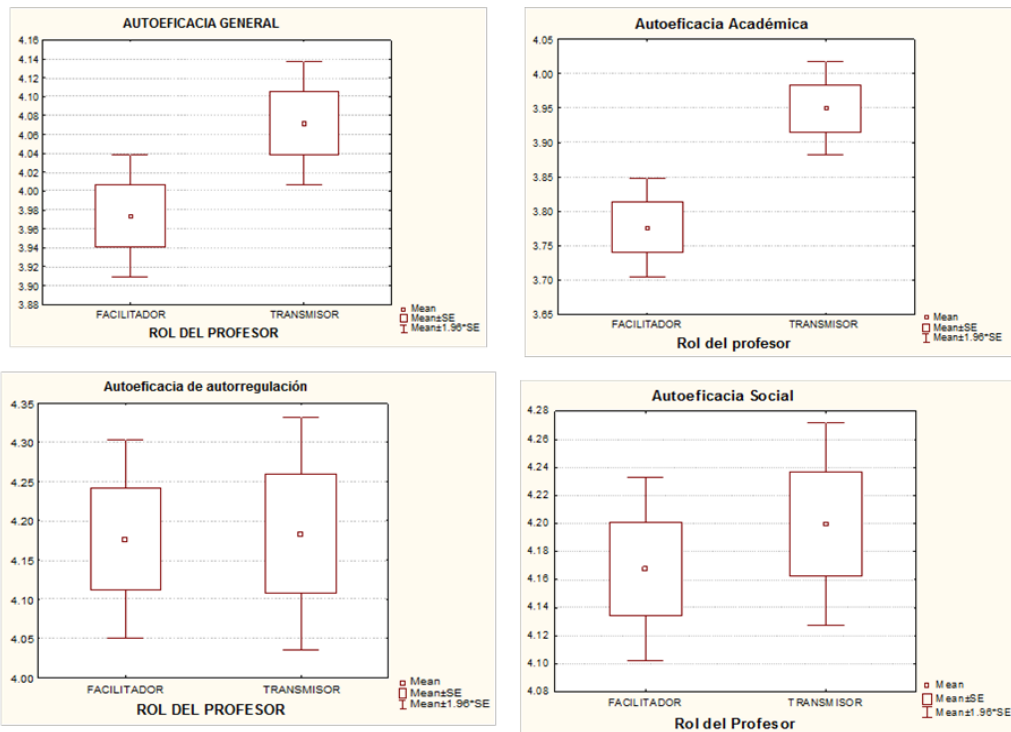
Dudas al profesor	Realiza de nuevo el problema	Comentar en grupo solución	Comprensión	
Dudas al profesor	Realiza de nuevo el problema	Comentar en grupo solución	Profesor presenta solución correcta	Comprensión

Los niveles de autoeficacia percibida alta y baja, en sus diferentes áreas se muestran a continuación



Se encontraron relaciones entre los roles del profesor y la autoeficacia general y sus componentes de autoeficacia académica; la tendencia mayor fue hacia la asociación del rol de profesor transmisor (.091 y .087, respectivamente)

Los datos mostraron que a mayor autoeficacia general, mayor predilección por un rol del profesor transmisor de información y menor preferencia por un rol de profesor facilitador del aprendizaje puesto que las correlaciones fueron positivas y negativas respectivamente.



## Difusión y aportación al estado del conocimiento

La distribución similar en las preferencias del niño por el rol de profesor transmisor de información y facilitador del aprendizaje permite inferir la necesidad de una profunda reflexión acerca de la pertinencia para nuestro medio sociocultural de la declaración de la UNESCO en Salamanca (1994) sobre la recomendación de un rol del profesor facilitador del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas.

La justificación de la preferencia permitió acceder a caracterizaciones de los roles de profesor transmisor de la información y facilitador del aprendizaje en función de la enseñanza, rol, objetivos, motivos del niño y patrones en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada uno de los roles de profesor.

La comprensión en procesos de aprendizaje que involucran también la reproducción/repetición está ligada a la memorización y puede relacionarse con *la paradoja del estudiante chino*.

Otro resultado en este estudio, fueron las concepciones de aprendizaje. Los niños que prefieren un rol de profesor transmisor de información conciben el aprendizaje como re-

producción, como preparación para exámenes y como un deber. En los niños que prefieren un rol de profesor facilitador se detectaron las concepciones de aprendizaje de comprensión y colaboración con compañeros y profesor.

#### Recomendaciones para los tomadores de decisiones

Se presentaron hallazgos sobre la preferencia del niño por los roles de profesor para el aprendizaje de las matemáticas que son para una profunda reflexión, pensar y repensar ya que no concuerdan con las recomendaciones de la políticas públicas.orma

Además, permanecieron interrogantes y se generaron nuevas en este estudio pues algunos aspectos trabajados son un primer abordaje ya que no están reportados en la literatura especializada como son las creencias del niño que justifican su preferencia por un rol de profesor para el aprendizaje de las matemáticas o las relaciones entre estos roles y la autoeficacia.

La profundización en investigaciones sobre la voz del estudiante utilizando representaciones visuales con caricaturas en el área de matemáticas en diferentes grados.

#### Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación demuestran que proporciones similares de estudiantes de educación primaria prefieren un rol de profesor transmisor de información y de un rol de profesor facilitador del aprendizaje.

La justificación manifestada por los niños sobre su preferencia por un rol de profesor transmisor de información o facilitador del aprendizaje mostró diferencias en los patrones de enseñanza – aprendizaje. En estos patrones destaca la inclusión de la comprensión en la secuencia asociada al profesor transmisor de la información y una probable explicación se relacione con la derivada de la *paradoja del estudiante chino*.

Se encontró una correlación positiva entre la autoeficacia general y la preferencia por un rol de profesor transmisor de información.

#### Referencias principales

- Balun, G.A., Inel, D., & Evrekli, E. (2008). The effects the using of concept cartoons in science education on students' academic achievements and enquiry learning skill perceptions. *Elementary Education Online*, 7(1),188-202.
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conceptual. *Revista de Psicología*, 84, 191-215.
- Bandura , A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4(1), 71- 81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Biggs, J.B., & Moore, P.J. (1993). *The process of learning*. New York: Prentice Hall
- Carrasco, M., & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Chin, C., & Theou, L . (2009). Ussing concept cartoons in formative assessment: Scaffolding students' argumentation. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1307-1337.
- Civil, M., & Planas, N. (2004). Participation in the mathematics classroom: Does every student have a voice? *For the learning of mathematics*, 24(1), 8-14.
- Dabell, J. (2008). Using concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micro-math*, 209, 34-36
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic Motivation and Stage- Environment Fit. In Richard, M. Lernes & Laurence Steinverg
- Kabapinar, F. (2009). What makes concepts cartoons more effective? Using research to inform practice. *Education & Science*, 4(154), 104-118.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21, 431-446.
- Loveridge, J. (2010). *Involving children and young people in research in educational settings. Report the Ministry of Education*. Ministry of Education, New Zeland. Recuperado el 17 de agosto de 2013 de: [www.educationcounts.govt.nz/publications](http://www.educationcounts.govt.nz/publications).



- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self- efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and evaluation in counseling and development*.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross- national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87.
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. In P. Ramsden (Ed.) *Improving Learning: New Perceptions*, Kogan Page, London.
- Sexton, M. (2010). Using concepts cartoon's to access student beliefs about preferred approaches to mathematics learning and teaching. *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual*
- Taylor, M., Hawera, N., & Young-Loveridge, J. (2005). Children's views of their teacher's role in helping them learn mathematics. Building connections: Research, theory and practice. Proceedings of the 28<sup>th</sup> annual conference of the Mathematics Education Research Group Australasia. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gron, M. Horne, A. McDonoug, R. Pierce and A. Roche (Eds.), (vol. 1), pp. 728-734. Melbourne, Australia.
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443- 463.

# **CAPÍTULO 4 EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE AGENTES Y PROGRA- MAS**

## FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL REDISEÑO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maricela Zúñiga Rodríguez, Juana Coralia Pérez Maya y Ana Laura Vargas Merino

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### 1. Contexto y antecedente del rediseño de la Maestría en Ciencias de la Educación

El presente trabajo fue la primera fase de las actividades del proyecto realizadas para fundamentar de manera disciplinar y curricular el rediseño 2015 de la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), siendo un programa de posgrado a nivel nacional que tiene el reconocimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Es un programa que se ha ofertado desde el 2003, el cual se orienta a la formación para la investigación en el campo educativo.

### 2. Objetivo del rediseño curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación

El objetivo propuesto para esta proyecto fue: Identificar los fundamentos del currículum desde aspectos disciplinares y curriculares a través de la revisión de los programas de maestría orientadas a la educación, que son reconocidos por el PNPC con la finalidad de comparar características y tendencias formativas que permitieran fundamentar el rediseño curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación bajo una postura innovadora en la formación de investigadores.

Los programas de maestría en educación: en un marco conceptual y referencial Actualmente, los países desarrollados, como Inglaterra, Alemania, Estados Unidos y Japón, han estado sometidos a una revolución del conocimiento, en todos los campos posibles. Según Ruiz, Medina, Bernal & Tassinari (2002), esta tendencia

orienta a las Instituciones de Educación Superior (IES) a redefinirse a partir de dos prioridades: a) relevancia para aportar a la solución de los grandes problemas nacionales; y b) relevancia en la competitividad internacional.

Lo anterior posiciona a las IES, en el reto de participar en esta nueva economía, como una forma de generar valor a través de la aplicación casi inmediata de los nuevos conocimientos. Por ello, la importancia de fortalecer los programas de apoyo para la formación de posgraduantes, a través de políticas de calidad. Estas políticas inciden en: a) expansión de la matrícula; b) diversificación de programas de estudio a nivel posgrado; c) aseguramiento en la calidad de la formación; d) internacionalización a través de la movilidad estudiantil.

La calidad de los estudios de posgrado según con Barrón & Valenzuela (2013), debe basarse no solo en la originalidad de la contribución al conocimiento a representar en la tesis, sino, además en el dominio de un amplio cuerpo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, así como en un acercamiento más profundo a los problemas de desarrollo educativo que se presentan a nivel nacional e internacional.

La fundamentación teórica del presente trabajo se divide en dos aspectos: a) la innovación curricular; y b) los fundamentos del currículum. Ambos desde aspectos disciplinares y la revisión de la oferta educativa en otros programas. Con respecto a la innovación curricular, no es solo producción de nuevos conocimientos, se necesita crear nuevas necesidades en la sociedad ya que ésta tiene que estar convencida de las ventajas que puede obtener la innovación, son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación (UNESCO, 2005).

De acuerdo con Lugo (2008), la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad. Al respecto se suma la flexibilidad como clave para avanzar

en los procesos de innovación curricular, abarcando tiempos, espacios, tareas, relaciones de trabajo, para aprender nuevas habilidades. En cuanto a la fundamentación del currículum, según César Coll (2010) se debe considerar como el primer eslabón en la compleja cadena de problemas que es inevitable afrontar y resolver en el proceso de elaboración de un rediseño curricular, lo que implica cuestionarse sobre dónde buscar la información necesaria para precisar las intenciones, los objetivos y contenidos, así como un plan de acción.

Los rediseños curriculares obligan a tomar en consideración de forma simultánea informaciones de origen y naturaleza distintos. Al respecto Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad & Rojas-Drummond (2015), señalan que una etapa siguiente es la fundamentación del programa de posgrado, a través de: a) el análisis de las necesidades que deben satisfacer al profesionista; b) el tipo de perspectiva para la intervención; c) la investigación del mercado ocupacional; d) las políticas relativas a las IES; y e) la investigación de las IES que ofrecen programas afines al que se pretende actualizar. En esta última etapa, implica un análisis previo considerando aspectos sociales, políticos, económicos y disciplinares.

#### 4. Metodología en el rediseño curricular

Para alcanzar el objetivo del proyecto la metodología del diseño curricular fue la idónea, al contener diversos métodos, que según Díaz-Barriga et al (2015) deben ser adaptados a las propias condiciones, agregando o reestructurando las actividades necesarias. Siendo la investigación descriptiva, el método predominante según Best (1982), se refiere al examen sistemático de informes o documentos como fuente de datos.

En este proyecto se identifican dos fases de la fundamentación curricular:

Fase disciplinar: consistió de una investigación descriptiva de las ciencias de la educación, para ello se revisaron diversos documentos como libros, informes, congresos sobre la disciplina.

Fase de diagnóstico sobre los programas que ofertan maestrías orientadas a la educación: desde la investigación descriptiva, seleccionadas desde las características propias de la MCE, por ejemplo: que fueran de tipo escolarizado; reconocidos por el PNPC; ofertados en universidades públicas localizados en todo el territorio mexicano; y al menos estén orientados a la formación de investigadores. Para el manejo de la información encontrada se utilizaron matrices de datos como herramienta, de acuerdo a dos categorías construidas, que permitieron la organización y estructuración de los resultados.

#### 5. La experiencia de realizar una rediseño

Desde lo disciplinar:

El rediseño de la MCE, se avocó a fortalecer la formación para la investigación en las ciencias de la educación, a través de la identificación y el estudio de aquellas disciplinas que las conforman. De acuerdo con Mialaret (1981), enuncia una clasificación de las Ciencias de la Educación a partir de las disciplinas existentes: a) ciencias que estudian las condiciones generales de la institución escolar; b) ciencias que estudian la relación pedagógica y el acto educativo; c) ciencias que estudian la reflexión y la evaluación.

Desde el diagnóstico curricular:

La educación a nivel posgrado tiene la responsabilidad del desarrollo profesional para llevar a cabo la generación de recursos humanos calificados que impulsen y respondan a las necesidades de la modernización productiva y de la competitividad internacional. Esto tiene estrecha relación con los programas de estudio a nivel posgrado, al respecto el PNPC, ofrece información sobre la pertinencia de los posgrados y sobre sus características. Se identificaron 1827 programas reconocidos, de los cuales, se seleccionaron aquellos que tuvieran características parecidas a la MCE, eligiendo 26 orientados a la educación.

#### 6. Resultados alcanzados

En la siguiente matriz se muestran los programas encontrados:

## Maestrías Orientadas a la Educación Revisadas

Referencia	Institución	Programa	Nivel	Orientación	Modalidad
000171	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Investigación Educativa	Consolidado	Investigación	Escolarizado
001662	Universidad Autónoma de Baja California	Maestría en Ciencias Educativas	Consolidado	Investigación	Escolarizado
000970	Universidad Autónoma de Yucatán	Maestría en Innovación Educativa	En desarrollo	Profesionalizante	Escolarizado
001610	Universidad Autónoma de Yucatán	Maestría en Investigación Educativa	Consolidado	Investigación	Escolarizado
001787	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Maestría en Ciencias de la Educación	Consolidado	Investigación	Escolarizado
001181	Universidad Autónoma del Estado de México	Maestría en Práctica Docente	En desarrollo	Profesionalizante	Escolarizado
000518	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Maestría en Investigación Educativa	En desarrollo	Investigación	Escolarizado
000702	Universidad Autónoma Metropolitana	Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación	En desarrollo	Investigación	Escolarizado
000211	Universidad de Guadalajara	Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	Consolidado	Investigación	Escolarizado
002920	Universidad de Guadalajara	Maestría en Investigación Educativa	En desarrollo	Investigación	Escolarizada
000225	Universidad de Sonora	Maestría en Innovación Tecnológica	Consolidada	Investigación	Escolarizada
000300	Universidad Autónoma de México	Maestría en Pedagogía	Consolidado	Investigación	Escolarizada
000732	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Desarrollo Educativo	Consolidado	Profesionalizante	Escolarizada
000692	Universidad Veracruzana	Maestría en Investigación Educativa	Consolidado	Investigación	Escolarizada
001561	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Maestría en Educación Superior	En desarrollo	Profesionalizante	Escolarizada
001976	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (DF)	Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas	Consolidado	Investigación	Escolarizada
002945	Instituto Politécnico Nacional (DF)	Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación	En desarrollo	Profesionalizante	Escolarizada

002983	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Maestría en Investigación Educativa Aplicada	Reciente creación	Investigación	Escolarizada
003353	Universidad Autónoma de Nayarit	Maestría en Educación	Reciente creación	Profesionalizante	Escolarizada
001427	Universidad Autónoma de Nuevo León	Maestría en Ciencias con Especialidad en Cognición y Educación	Consolidado	Investigación	Escolarizada
000771	Universidad Autónoma de Sinaloa	Maestría en Educación	En desarrollo	Investigación	Escolarizada
003242	Universidad Autónoma de Zacatecas	Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas	Reciente creación	Investigación	Escolarizada
002951	Universidad de Guanajuato	Maestría en Investigación Educativa	En desarrollo	Investigación	Escolarizada
002064	Universidad de Quintana Roo	Maestría en Educación	Reciente creación	Profesionalizante	Escolarizada
002012	Universidad Veracruzana	Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación	Consolidado	Investigación	Escolarizada
003650	Universidad Veracruzana	Maestría en Gestión del Aprendizaje	Reciente creación	Profesionalizante	Escolarizada

Fuente: Elaboración a partir de datos del PNPC.

De acuerdo con la anterior información los programas ostentan niveles que van desde reciente creación (19.2%), en desarrollo (34.6%) y como consolidado (46.1%), siendo el caso de la MCE. Existe, el estatus de *reconocimiento internacional*, otorgado a aquellos programas que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos. Sin embargo, ningún programa revisado lo ostenta. De los 26 programas reconocidos por el PNPC, entre ellos la MCE, se identifica que el 69% están orientados a la investigación y el 31% a la profesionalización. Al ver la ilustración 1, es notoria la directriz nacional que han seguido los programas de maestría en los últimos años.

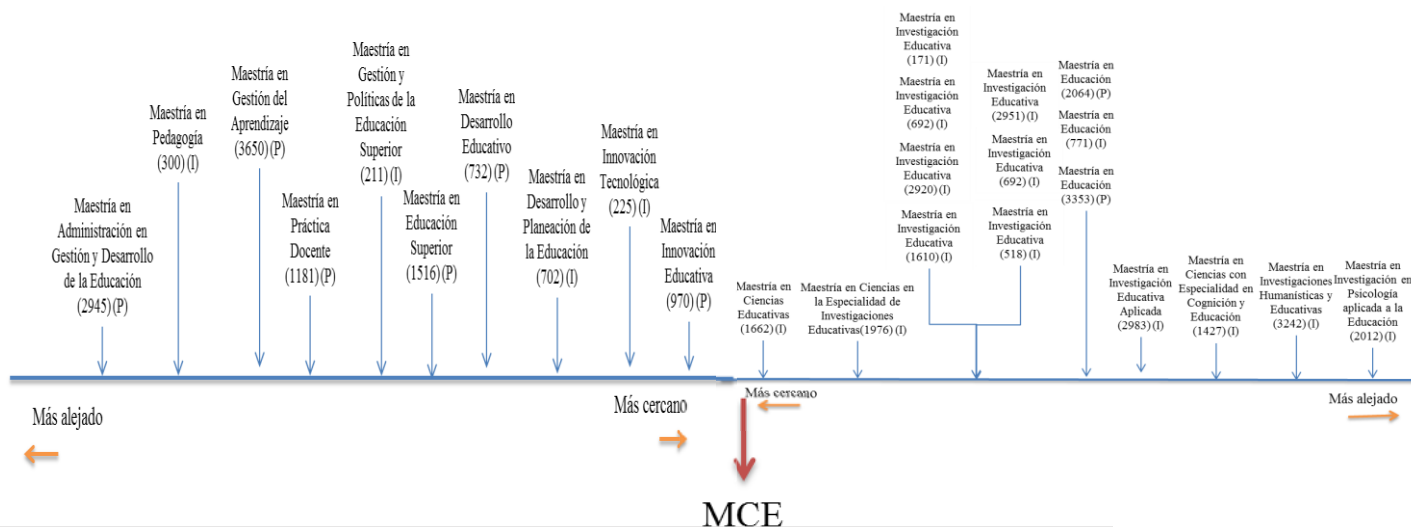
**Ilustración 3.** Orientación de los Programas de Maestrías



Fuente: Elaboración a partir de datos del PNPC.



**Ilustración 2.** Orientación de los Programas de Maestrías orientadas a la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PNPC.

La ilustra-

ción 2, permite ver los programas que se alejan de la nomenclatura de la MCE, conforme la línea se extiende a la izquierda, se ubican aquellos con mayor especialización. En cambio los programas que se extienden a la derecha, se acercan más a la nomenclatura, como la Maestría en Ciencias Educativas.

Ante ello se observa el isomorfismo nominal (Powel & Di Maggio, 1999), que consiste en copiar experiencias reconocidas, desde los esquemas de gestión, de políticas o procedimientos de otras instituciones que gozan de prestigio y reconocimiento social. Esta condición se puede observar con la nomenclatura de Maestría en Investigación Educativa, como la más común, ya que la ofertan siete instituciones dentro del país. Para comprender mejor la estructura interna de cada maestría, se analizaron los 26 programas educativos desde sus páginas de internet. Se revisaron los objetivos curriculares, los perfiles de ingreso-egreso, los mapas curriculares y área Sistema Nacional de Investigadores. Al respecto se obtuvo que:

- Objetivos, con 7 tendencias: formación de recursos humanos (2); formación de profesionales (5); formación de investigadores (6); formación de especia-

listas en algún área de la educación (2); formación de científicos (2); no especifican el tipo de formación (7); programas que no cuentan con objetivos curriculares (2).

- Perfiles de ingreso-egreso: existe discordancia entre los objetivos que proponen los programas y los conocimientos, las habilidades, valores y las actitudes que solicitan, así como, las que pretenden desarrollar. Incluso existen aquellos que refieren el desarrollo de competencias, siendo el 12%.
- Área de conocimiento del programa o áreas del Sistema Nacional de Investigadores: de los 26 programas revisados, el 88% se encuentran en Humanidades y Ciencias de la Conducta; el resto 12%, incluida la MCE se ubica en Ciencias Sociales.

Gracias a estos resultados, se reconoce que existe un desfase informativo entre lo que se presenta en el PNPC y los programas de estudio. Sin embargo, es real la necesidad de contar con recursos humanos profesionales y especializados como uno de los factores intrínsecamente necesarios para construir un rediseño curricular innovador

## 7. Conclusiones

La educación a nivel posgrado tiene responsabilidad social, política y económica que orienta a los programas educativos a la innovación curricular y a la relevancia en la competitividad internacional. Organismos dentro de los países como el CONACYT en México como el PNPC, evalúan, reconocen y determinan la calidad y la pertinencia a través del reconocimiento nacional. Los beneficios se traducen en apoyos económicos a las IES que los ofertan, a los profesores investigadores y a los estudiantes que los cursan.

En el presente trabajo, se encontró el fundamento disciplinar de las ciencias de la educación como un conglomerado de ciencias que tiene una tradición y que permiten orientar disciplinariamente las producciones en el campo educativo. En la UAEH donde se oferta el programa, existe una tradición enmarcada en las ciencias de la educación la cual esta cimentada en sus líneas de investigación.

Los fundamentos del currículum se obtuvieron a través de un diagnóstico sobre los programas que se ofertan en IES de México y con reconocimiento del PNPC. Los resultados obtenidos son: haber identificado currícula orientados a la formación hacia la profesionalización y a la investigación. La formación promueve iniciar a sus estudiantes en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, e incluso competencias que inicien a sus estudiantes a la investigación. Por tanto, siendo estas las tendencias que se siguieron en el rediseño de la MCE.

Los fundamentos encontrados gracias a este proyecto marcan, las principales características que debe poseer el rediseño de la MCE 2015: flexibilidad curricular; movilidad; menos carga de asignaturas (menos escolarización); y dar créditos a la tesis y a las actividades de producción científica. Las acciones que continuaron fueron, el diagnóstico de programas ofertados en instituciones fuera del país, los estudios de pertinencia, revisión de las políticas nacionales e internacionales en educación, para entonces incorporar en el diseño del mapa curricular las tendencias identificadas, para su aprobación e implementación en el 2016.

#### 8. Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2010). *Los fundamentos del currículum. En: Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar (21-48)*. México: Paidós.
- Barrón C. y Valenzuela G. (Ed.). (2013). *El posgrado. Programas y prácticas*. D. F.: IISUE.
- Best, W. (1982). *Cómo investigar en educación*. España: Ediciones Morata
- Díaz-Barriga A., Lule. M., Pacheco D., Saad E. Rojas, Drummond S. (2015). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- 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*.

- 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>.
- Medina, L. (2008). *Innovación curricular y formación docente: La visión de la ANUIES*. En Lugo, E. (Comp.). *Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* (39-52). México: UAEM/ANUIES.
- Montes P. (2009). *La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación*. En Pacheco T. y Díaz-Barriga A. (Coord.). *El posgrado en Educación en México* (89-121). D. F.: IISUE
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

## EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UN POSGRADO EN MÉXICO: PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

Norma Nava Ramírez, Raymundo Murrieta Ortega y Mónica Gutiérrez Damián

### Planteamiento del problema

Elaborar una tesis de maestría no es una tarea fácil, en algunas ocasiones tal empresa rebasa las posibilidades de los estudiantes, que en la mayoría de las veces la postergan o en el peor de los casos no la concluyen. Para analizar tal problemática es conveniente revisar algunos estudios sobre el tema, Ligia Ochoa (2011) en la investigación titulada “La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas” afirma que es una tarea compleja que involucra dimensiones conceptuales y lingüísticas de gran envergadura. En el mencionado estudio se indaga acerca de las percepciones que tienen estudiantes de maestría, magíster y directores de tesis acerca de las dificultades y retos que implica hacer una tesis, además se destacan los resultados, los cuales muestran que los momentos iniciales (delimitar un tema, elaborar el estado de la cuestión y el marco teórico, hacer el diseño metodológico) y finales (redactar) son los más complejos y por lo tanto son los momentos donde más se necesita de un acompañamiento.

Por otro lado, en la investigación realizada por la doctora Paula Carlino (2003) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil” en parte es un relato autobiográfico en donde describe las dificultades, los obstáculos y los miedos que enfrentó al elaborar la tesis. La autora afirma que en este tipo de ejercicios los tesisistas precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores. La autora concluye afirmando que existen contextos facilitadores y otros que obstaculizan la labor; por tal motivo, -reitera- es conveniente acompañar o atender algunos aspectos clave para priorizar o garantizar el diseño de la tesis en tiempo y forma.

No obstante, las problemáticas descritas existen experiencias satisfactorias en un programa de maestría en la ciudad de Puebla, México la cual se describirá a continuación: este programa fue creado hace siete años, hasta la fecha lleva dos generaciones de egresados (17 en total) y en cada una de ellas, han existido estudiantes que se han rezagado en el diseño de la tesis y la han postergado, incluso en algunos casos, la han abandonado. No obstante, los estudiantes de la generación 2015-2017, se han distinguido por mostrar avances importantes en el diseño del trabajo de investigación. Por lo anterior es que se establece el presente estudio con la idea de responder la pregunta de investigación: ¿Qué factores han incidido para que los estudiantes de maestría en estudio muestren avances en el diseño de la tesis?

#### Enfoque epistemológico

La evaluación educativa en palabras de Ayala (2013) “es un proceso sistemático y continuo que considera diversos aspectos del contexto educativo y permite a las instituciones educativas obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo y la propia institución” (p.188). Por tanto, el objetivo de la evaluación del desempeño se basa en obtener indicadores que permitan medir y mejorar el proceso de enseñanza a través de la praxis del docente.

El presente estudio se posiciona en el paradigma interpretativo, ya que busca comprender e interpretar el fenómeno, analizando el desempeño de los docentes del programa educativo de maestría, mediante el uso de cuestionarios de evaluación de la docencia por lo alumnos (CEDA).

Marsh (1984, en García, 2013) resume los propósitos de los CEDA de la siguiente manera: a) diagnóstico y retroalimentación a los profesores sobre su desempeño o efectividad docente; b) medida de efectividad docente para ser empleada como información para las decisiones sobre el otorgamiento de la definitividad docente a los profesores y su promoción; c) información para que los alumnos puedan

seleccionar cursos e instructores; y d) investigación sobre los resultados y procesos docentes.

### Constructo teórico

La evaluación educativa es el enjuiciamiento metódico del mérito de un proceso que aspira a conocer y valorar los resultados conseguidos, con el propósito de tomar decisiones de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente debe concebirse como un proyecto amplio, congruente y comprensivo, porque al ser amplio, involucra a varios actores de la educación; al ser congruente no se desfasa de la realidad; y, finalmente, al ser comprensivo, valora y toma en cuenta varios factores primordiales en donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, tal y como afirman Villalpando y Ponce (2016) la evaluación focalizada al desempeño docente, estudia y analiza la eficiencia del docente; su objetivo es encontrar indicadores que permitan a directivos, investigadores y a los mismos educadores la mejora de la calidad de la enseñanza.

### Metodología

La presente investigación es cuantitativa de tipo descriptivo, porque pretendió analizar y describir situaciones, esto es decir cómo se manifiesta determinado fenómeno. Es decir, se miden o evalúan diversos aspectos del fenómeno a investigar, para describir lo que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). El instrumento para recabar la información es un instrumento elaborado por Loredó y Grijalva (2013) que contiene 28 reactivos con escala tipo Likert, aplicado a 18 estudiantes de maestría. Los resultados se integraron en gráficas de excel para su análisis.

### Método construido en la práctica investigativa

El método de la investigación se ajusta al enfoque cuantitativo, es decir aquel estudio cuyos datos pueden analizarse en términos de números, con la ventaja de que sus datos se analizan e interpretan con más prontitud (Blaxter, Hugues y Tight, 2002). Asimismo, la base del estudio radica en el empleo de la encuesta, que es el

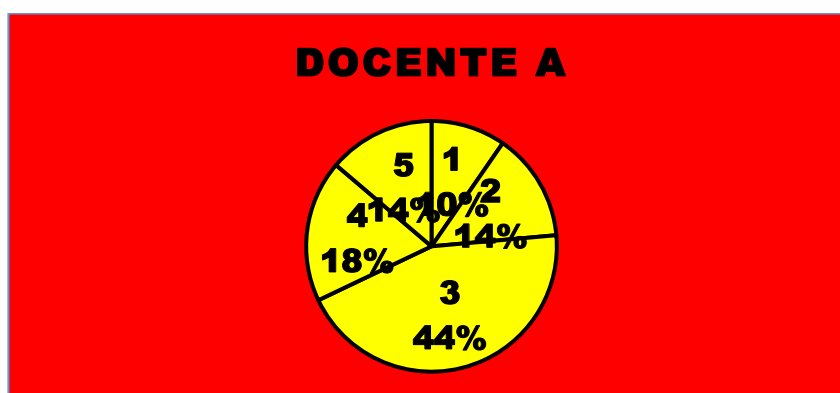
método de recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, en un cuestionario estructurado para una muestra de individuos representativos de una población definida. (Hutton, 1990, p. 8, en Blaxter, Hugues y Tight, 2002)

#### Resultados del análisis de los datos

Es necesario afirmar que la evaluación al desempeño docente es útil para la toma de decisiones pertinentes para la mejora del programa educativo; primero porque mide las acciones educativas realizadas por los catedráticos frente a grupo; segundo porque se pueden reorientar los contenidos y actividades de los diferentes módulos para adecuarlos a las necesidades que presenta el grupo.

Para el estudio, se analizaron los resultados de seis docentes evaluados de acuerdo con la percepción de 18 de alumnos de maestría. Para comprender los porcentajes es necesario describir los parámetros de la escala tipo Likert aplicada: 1. Nunca (N), 2. Casi nunca (CN), 3. Algunas veces (AV), 4. La mayoría de las veces (MV) y 5. Siempre (S). Donde cinco es el calificativo más alto y cada uno de los siguientes numerales en descendencia va disminuyendo siendo el más bajo el número uno.

Gráfica 1. Evaluación del desempeño docente

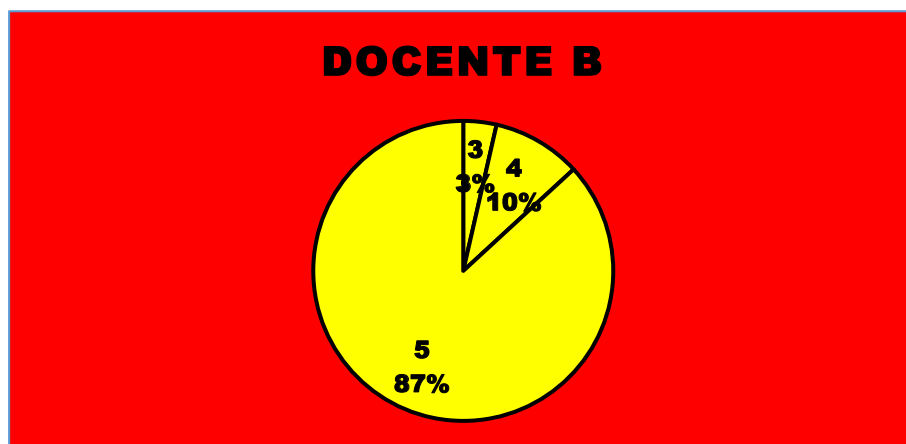


Como se puede apreciar el docente A tiene variación en todos los porcentajes, donde el rubro más alto obtenido con el 44% es en la opción tres, e incluso se identifica que aunque el porcentaje mínimo es 10% lo presenta en la opción más baja, por lo que se reflexionó y analizó este caso en particular con cada uno de los



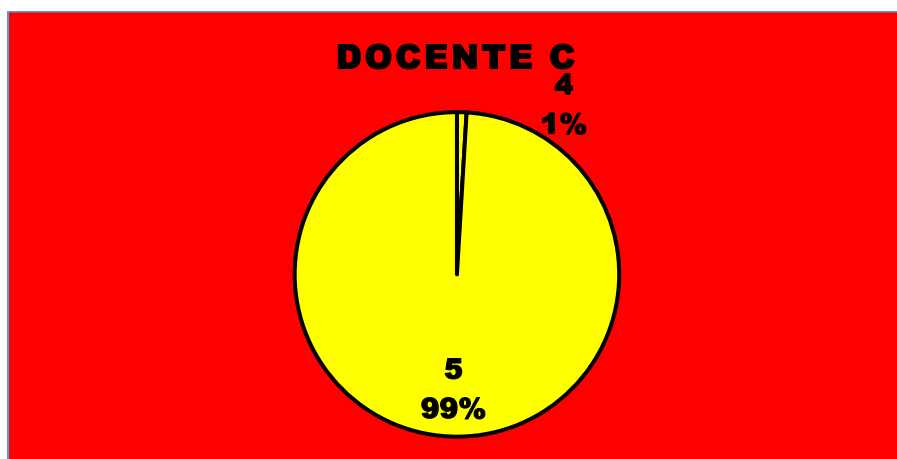
28 aspectos que conformaron el instrumento, concluyendo que en el área actitudinal se aprecia descontento por parte de los alumnos, pero en cuanto al dominio de los contenidos y profundización de ellos el maestro los maneja adecuadamente. Sin embargo, es pertinente reflexionar la práctica pedagógica que actualmente imparte este catedrático.

Gráfica 2. Evaluación del desempeño docente



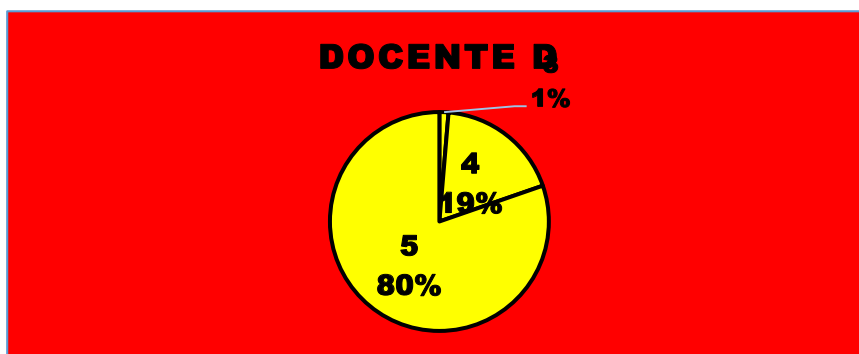
En el caso del docente "B", se aprecia que el 87% lo obtiene en el rubro más alto, continuando únicamente con el 10% en la opción cuatro y solo un 3% en la tres, por lo que se establece que el catedrático bajo la apreciación de los alumnos obtiene una evaluación alta, con lo que se puede establecer que ha sido un pilar en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Gráfica 3. Evaluación del desempeño docente



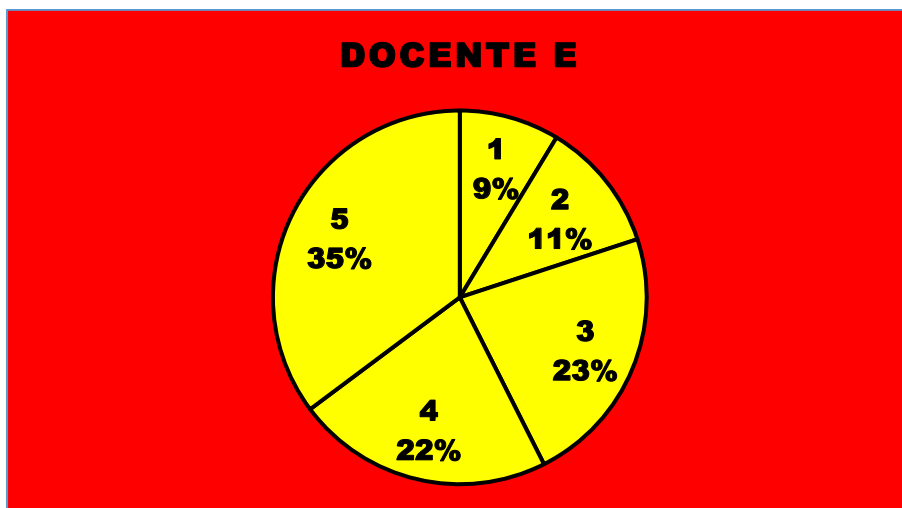
El siguiente análisis es para el docente “C”, quien obtuvo el 99% en la opción 5, y únicamente 1% en la opción cuatro. Se debe resaltar que este docente es el responsable del área de investigación y al establecer las categorías es el que obtiene las apreciaciones más altas de todos los evaluadores. Concluyendo que su participación es determinante para el avance en el proceso de la elaboración de tesis que se solicita para la obtención del grado. Además, bajo la mirada introspectiva de los alumnos, el dominio de los contenidos, el procedimiento que ha aplicado al interior del grupo y sobre todo la parte actitudinal son elementos fundamentales que prevalecen bajo la conducción que presenta, así como se infiere que también el perfil profesiográfico es determinante debido a que, de todos los catedráticos evaluados es el único que ostenta el grado de doctor.

Gráfica 4. Evaluación del desempeño docente



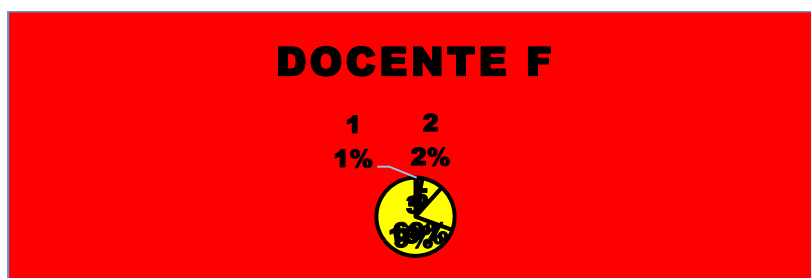
En cuanto al docente “D”, se observa que el 80% lo obtiene en la opción cinco, seguido de un 19% en la opción cuatro y sólo el 1% en la tres. Por lo que se puede apreciar que este docente también es un profesional evaluado de manera positiva y que debe continuar estableciendo la didáctica que ha aplicado al grupo debido a que en cuanto al nivel de apropiación de temas y contenidos es de los mejores. Por lo que se concluye que también dentro del proceso de formación es un eje importante para el proceso formativo de los alumnos.

Gráfica 5. Evaluación del desempeño docente



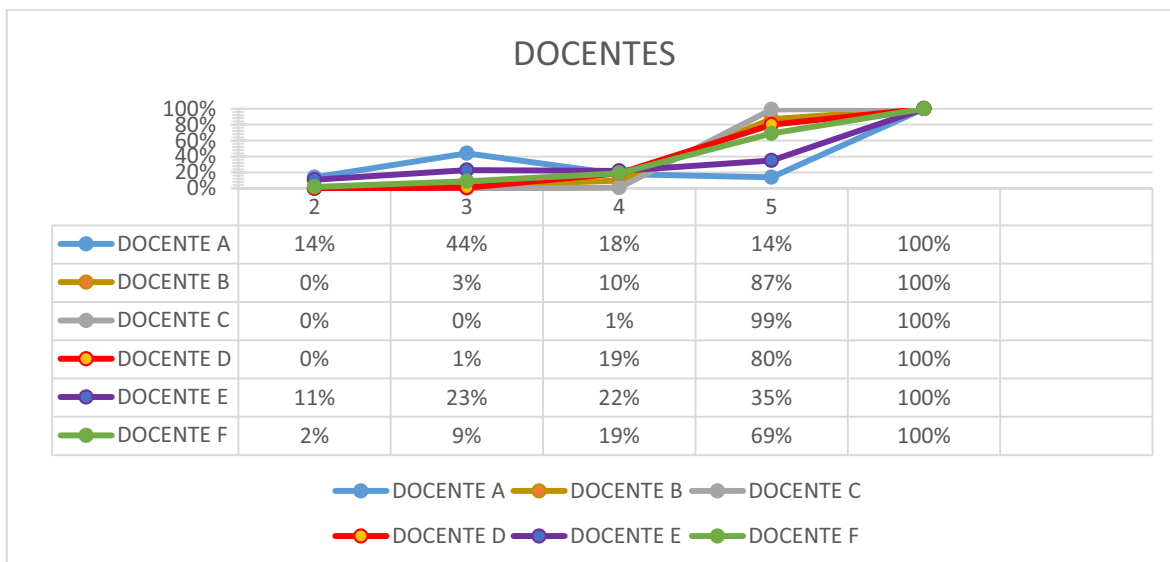
Al analizar el caso del docente “E”, se aprecia un descontento por parte de los evaluadores al obtener el 35% en el elemento cinco, 22% en el cuatro, seguido de un 23% en el tres, posteriormente en el elemento 2 obtiene el 11% y el 9% en el uno. Por lo que también este catedrático tendrá que analizar los instrumentos aplicados para revisar los aspectos positivos y negativos encontrados que permitan tomar las decisiones correspondientes desde la reflexión personal de la práctica pedagógica profesional en los resultados obtenidos.

Gráfica 6. Evaluación del desempeño docente



Los resultados obtenidos por el docente F, tienen su máxima en el rubro cinco con el 69%, continuando con el 19% en el cuatro, el 9% en el tres, sólo el 2% en el dos y también el 1% en el uno. Sin embargo, como los porcentajes más altos están en lo positivo, este catedrático también obtiene resultados satisfactorios que permiten emitir un juicio de una buena práctica pedagógica.

Gráfica 7. Resultados comparativos de la evaluación del desempeño de los docentes



El docente A, tiene un porcentaje del 44% en el elemento tres, y en el dos, cuatro y cinco es muy estable con un promedio del 15%. El docente B presenta un porcentaje del 87% en cinco, siguiendo con un 10% en cuatro. El docente C, es el que destaca de todos los docentes evaluados al tener un 99% en cinco y únicamente 1% en cuatro. Continúa el docente D quien tiene un porcentaje del 80% en el cinco, siguiendo con 19% en cuatro. El docente E, presenta un porcentaje del 35% en cinco y en el tres y cuatro tiene un promedio del 22.5% y un 11% en el dos. Finalmente, el docente F, tiene un porcentaje del 69% en cinco y en el cuatro con un promedio del 19% y un 9% en el tres. Como se puede observar los docentes B, C y D tienen el porcentaje más alto en el elemento cinco con un promedio del 89% y el más bajo en este rubro es el docente A con un 14%.

#### Discusión y aportación al estado del conocimiento

En la presente investigación se identificaron aspectos importantes para retroalimentar a los catedráticos acerca del desempeño docente que efectúan al interior del Centro de Posgrado. Los docentes orientan el desarrollo de actividades y tareas que incrementó el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, en el rubro de la evaluación algunos de los catedráticos no socializan y solo imponen sus criterios. Los resultados permitirán unificar criterios entre los actores del sistema que conforman

la maestría, debido a que la producción compartida del conocimiento posibilitará egresar profesionistas mejor preparados para enfrentar las exigencias actuales.

En el proceso de la profesionalización de los docentes del posgrado se debe continuar con el desarrollo de aptitudes, continuar enriqueciendo los conocimientos y mejorar las competencias profesionales. Por tanto, es importante hacer una mirada retrospectiva que de valor a la investigación, donde se propicie “una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos” (Martínez, 2012, p. 6).

La investigación al desempeño docente contribuyó de manera categórica a fortalecer las prácticas centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y sirvió incluso de manera personal para analizar el quehacer docente que se está llevando a cabo y que se deben tomar decisiones conjuntas en pro de un impacto en los procesos de Ingreso, permanencia y promoción establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

#### Recomendaciones para los tomadores de decisiones

Con la evaluación como la principal fuente de información, se pudieron obtener datos válidos y confiables, los cuales permitieron distinguir elementos específicos que fueron indispensables para la toma de decisiones en pro de la mejora académica de los alumnos.

Es importante citar que una de las tareas primordiales del programa educativo ofertado habrá de ser la generación de contenidos actuales que permitan a los catedráticos transitar de un desempeño bueno a uno totalmente satisfactorio. Sin embargo, esto no será posible si no se evalúan constantemente todos los elementos que conforman el proceso educativo.

#### Conclusiones

Los factores que inciden para que los alumnos de la maestría en estudio hayan disminuido las dificultades para avanzar en el diseño de la tesis son:

1.- La selección de docentes especialistas en el campo de la investigación educativa, especialmente el titular del módulo de investigación, catedrático que cuenta con el nivel de doctorado y salió muy bien evaluado por los alumnos encuestados.

2.- La capacitación constante que en materia de investigación educativa reciben los alumnos del posgrado, esencialmente desde el primer módulo fueron programadas sesiones con el docente responsable de investigación, reflejándose un acompañamiento académico gradual en donde se ve reflejado el avance en el diseño de la tesis.

3.- La motivación que demuestran los alumnos encuestados al mostrar avances importantes en el diseño de la tesis y la compenetración con el titular de investigación. Por lo anterior, es que se propone continuar con un estudio cualitativo que aporte mayor información y que tales resultados puedan presentarse en otro evento académico.

4.- Finalmente, se percibe que la administración de posgrados ha realizado acciones que de alguna manera disminuyen el índice del problema. Por ejemplo, para la generación 2015-2017 la coordinación de la maestría en estudio queda en manos de una docente que es especialista en el campo de formación, quien estableció una selección de docentes que reunieran ciertos perfiles que han garantizado un avance sustancial en comparación con experiencias pasadas.

#### Referencias

Ayala Hernández, P. (2013). Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22() 188-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927874018>

Blaxter, L., Hugues, C., y Tight, M. (2002). *¿Cómo se hace una investigación?* Segunda edición. México: Editorial Gedisa.

Carlino, Paula. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil.*

- García, José María. (2013) Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, en Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, de Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (compiladores). Cuarta reimpresión. México: Paidós educador.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación. Segunda edición. México: McGraw-Hill.
- Loredo, Javier y Grijalva, Olga. (2013). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado, en Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, de Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (compiladores). Cuarta reimpresión. México: Paidós educador
- Martínez, R. (2012). Los estados del conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología, Ecos de la Educación, n. 2, 51-56.
- Ochoa, Ligia (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades.
- Villalpando Sifuentes, C G; Ponce Loya, L A; (2016). Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría. ALTERIDAD. Revista de Educación, 11() 78-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746763006>

## AUTOEFICACIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA VALORACIÓN DE SU DESEMPEÑO DOCENTE POR PARTE DEL ALUMNADO

Joel Iglesias Marrero (Universidad INACE) e Iris Xóchitl Galicia Moya (Universidad Multicultural CUDEC y FES Iztacala, UNAM)

La autoeficacia percibida se integra por las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia incluyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas” (Bandura et al., 1999, p. 21).

Hay que señalar que la autoeficacia es específica, es decir atiende a dominios particulares; así, se entiende, la autoeficacia docente como el conjunto de creencias del profesor en relación con su eficacia instructiva, constituyéndose estas creencias en el principal elemento para crear ambientes de aprendizaje con gran significatividad para los alumnos (Bandura et al., 1999). Dicho de otra manera, la autoeficacia docente, es el grado en el que los profesores creen que los resultados de su enseñanza dependen de su adecuada y pertinente actuación didáctica y de aspectos de la enseñanza que se encuentran bajo su control (Prieto, 2007).

Si el profesor se percibe como altamente eficaz en su labor docente puede enfrentar los problemas académicos de los alumnos con mucha confianza en que algo positivo y de aprendizaje saldrá de las dificultades, convirtiendo las experiencias negativas en nuevos retos (Chacón, 2006). Por el contrario, los profesores que se perciben con una baja autoeficacia serán muy vulnerables y con tendencia al estrés cada vez que se presenten problemas académicos del alumnado tales como la reprobación, indisciplina, ausentismo, desmotivación por las tareas y otras situaciones que se pueden suscitar, sin importar cuánta experiencia se tenga en la docencia.



Son cuatro las fuentes de la autoeficacia: a) las experiencias de dominio de la tarea debido a que son una evidencia para el individuo sobre su capacidad para desarrollar exitosamente tareas similares, b) las experiencias de otras personas que desarrollan capacidades similares en determinada tarea y que el individuo observa que resultan eficaces, también denominadas como experiencias vicarias, c) la persuasión verbal positiva que anima a los individuos a esforzarse ante tareas difíciles y d) el estado emocional que la persona experimenta cuando se enfrenta a situaciones estresantes

En los docentes, las experiencias de dominio que pueden ser obtenidas en la interacción en el aula son una fuente importante de la autoeficacia. También influyen las valoraciones que hacen sus compañeros e incluso las de sus alumnos, que si son positivas pueden conformar la persuasión verbal. Mediante la persuasión verbal se puede influir en las creencias del individuo sobre su dominio o no de los logros que éste tiene en una tarea. Las evaluaciones de los docentes realizadas por sus alumnos son empleadas por los directivos de las instituciones educativas para dar retroalimentación a los profesores de su desempeño, entre otros fines.

Si esas valoraciones son negativas y además son estimadas importantes por los profesores, se esperaría que no fomentaran sus creencias de eficacia. No obstante se considera que los factores que disminuyen directamente la autoeficacia son las experiencias repetidas de fracaso atribuidas a déficits en las habilidades personales. La persuasión verbal por sí sola puede afectar de forma muy limitada al cambio conductual y a la autoeficacia (Caro, 1987). Además, la persuasión verbal tendrá influjo cuando quien intenta persuadir, despierta confianza en el individuo.

De lo anterior se desprende que si los docentes reciben valoraciones de sus alumnos, éstas no se convierten necesariamente en elementos de persuasión verbal, ni tampoco constituirán elementos importantes para influir en sus creencias de autoeficacia. No obstante hay que mencionar que los efectos de la persuasión verbal no han sido estudiados ampliamente en el campo de la autoeficacia en general (Caro, 1987) y todavía menos en la autoeficacia docente.

Las opiniones y evaluaciones de los alumnos probablemente no son consideradas como una fuente de información importante y confiable para los profesores, pero como éstas son empleadas por los directivos de las instituciones educativas para incidir en el rendimiento de los profesores quizás pudieran tener alguna influencia en la autoeficacia de los docentes. Es por lo anterior que el propósito de este trabajo sea el de conocer la relación que guarda la autoeficacia del profesor universitario y la evaluación de su desempeño docente según la percepción del alumnado.

### Método

**Participantes:** treinta y un profesores de una universidad privada, seleccionados de manera no probabilística e intencionada. Ocho eran mujeres y veintitrés hombres, con una media de edad de 42.9 años (mínimo 28 años y máximo 65 años).

**Instrumento:** *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario* (Prieto, 2007), que consta de 44 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones de las estrategias didácticas de la docencia universitaria: 1) planificación de la enseñanza, 2) implicación activa de los alumnos, 3) interacción en el aula, 4) evaluación del aprendizaje. Con dichos reactivos se emplean dos escalas tipo Likert en el mismo instrumento, una valora la capacidad o eficacia de utilizar diversas estrategias para enseñar a sus alumnos y la otra, la frecuencia de uso de tales estrategias. La valoración que realiza el docente es en una escala de 6 grados, que va desde *poco capaz* (1 punto) hasta *muy capaz* (6 puntos). Cabe señalar que en este estudio sólo se reporta la escala referente a las creencias de autoeficacia

Un análisis piloto con profesores universitarios distintos a los que participaron en este estudio, arrojó valores de Alfa de Cronbach de 0.964 que muestra una confiabilidad alta de dicho instrumento.

**Procedimiento:** Se eligieron aquellos profesores que tuvieron bajos puntajes en la evaluación de su quehacer docente realizada por sus alumnos de acuerdo a los parámetros de institución educativa a la que pertenecen y que dio la autorización para que se tomara esa información. Se solicitó la participación de dichos profesores

para contestar la Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario, asegurándoles que los resultados serían utilizados únicamente para los propósitos de investigación y que se manejarían confidencialmente.

Conformación de la muestra: La mayoría de los profesores tiene estudios de licenciatura y especialidad (71%) y en menor proporción de maestría (ver tabla 1). Las áreas académicas de Derecho e Ingeniería son en las que hay mayor concentración de profesores, el 38.8%, y los restantes se distribuyen de manera semejante en las otras áreas académicas (ver tabla 2).

Tabla 1. Grado académico de los docentes que conforman la muestra.

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura	11	35.5
Especialidad	11	35.5
Maestría	9	29
Totales	31	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Área académica de los docentes que conforman la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje
Administración	3	9.7
Contaduría	3	9.7
Comercio	3	9.7
Derecho	6	19.4
Ingeniería	6	19.4
Matemáticas	3	9.7
Pedagogía	3	9.7
Psicología	4	12.9

Totales	31	100
---------	----	-----

Fuente: Elaboración propia.

### Resultados parciales

Los puntajes generales y por dimensiones de la escala de autoeficacia en la muestra fueron muy altos. En toda la muestra oscilaron entre los valores de 5.44 y 5.68. Se buscaron diferencias por sexo en cada una de las dimensiones de la escala. En la tabla 3 se observa que los puntajes en cada dimensión fueron muy similares, resaltando puntajes ligeramente más altos en la dimensión de interacción en el aula. No se encontraron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos para profesores y profesoras en ninguna de las dimensiones.

Tabla 3. Comparación de medias en función del sexo, en cada dimensión del apartado autoeficacia del instrumento.

Dimensiones	Femenino	Masculino	<i>t</i>	<i>p</i>
Planificación	5.50	5.68	-1.22	0.23
Implicación activa	5.59	5.68	-0.76	0.46
Interacción en el aula	5.67	5.66	0.05	0.96
Evaluación	5.44	5.57	-0.79	0.44

Fuente: Elaboración propia.

Se examinó si la experiencia docente podría hacer una diferencia en la autoeficacia de los profesores. Para ello se distribuyeron a los docentes en tres grupos. El primero agrupaba a docentes que tuvieran hasta 3 años de experiencia, el segundo a docentes con una experiencia de entre 4 y 7 años y el tercero incluyó al resto de la muestra, conteniendo a docentes con una experiencia de entre 8 y 12 años.

Se realizó un Análisis de Varianza con los puntajes generales de autoeficacia que reveló la inexistencia de diferencias significativas entre dichos grupos ( $F = 0.09$ ,  $p = 0.91$ ). De manera más detallada se realizó un ANOVA, tomando en cuenta los puntajes en cada una de las dimensiones de la autoeficacia para ver si los años de experiencia docente influían diferencialmente en ellos. Las medias para cada grupo revelan una falta de diferencias significativas entre los grupos de años de experiencia docente (ver tabla 4).

Tabla 4. Medias de autoeficacia en los grupos de antigüedad docente con los valores del ANOVA y su nivel de significancia.

Dimensiones de la autoeficacia	Años de experiencia docente			F	p
	Grupo 1 De 1 año a 3 años	Grupo 2 De 4 años a 7 años	Grupo 3 De 8 años a 12 años		
Planificación	5.59	5.53	5.65	0.62	0.55
Implicación activa	5.60	5.57	5.60	0.04	0.96
Interacción	5.67	5.45	5.45	0.05	0.95
Evaluación	5.40	5.56	5.50	0.73	0.49

Fuente: Elaboración propia.

El grado académico de los profesores podría ser un factor que incidiera en la autoeficacia de los profesores, de ahí que se realizara un análisis de varianza tomando en cuenta tal aspecto. La tabla 5 muestra las medias obtenidas en cada dimensión del instrumento de acuerdo al grado de los profesores, observándose que los mayores puntajes se dan en los profesores con grado de especialidad, pero sin encontrarse diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de autoeficacia.

De acuerdo a lo mencionado, es recomendable dirigir futuras investigaciones en este tema hacia la variable grado académico, pero profundizando en el área de profesionalización de los docentes, porque la mayoría de las maestrías las tienen en educación o pedagogía, a diferencia de las especialidades que por lo general son del área concreta en la que imparten clases.

Un indicador a observar con profundidad dentro de la variable grado académico y el nivel de profesionalización que han desplegado los profesores con especialidades directamente relacionadas con las carreras en que imparten clases, será la utilidad, coincidiendo con lo expuesto por Valenzuela, Muñoz, Precht y Silva-Peña (2015), al respecto de factores que elevan la autoeficacia motivacional docente como lo son el sentido, la tarea, el interés, la importancia y la utilidad.

Tabla 5. Medias de autoeficacia en los grupos de grado académico con los valores del ANOVA y su nivel de significancia.

Dimensiones de la autoeficacia	Grado académico			F	p
	Grupo 1 Licenciatura	Grupo 2 Especialidad	Grupo 3 Maestría		
Planificación	5.46	5.61	5.60	0.38	0.69
Implicación activa	5.56	5.61	5.58	0.23	0.79
Interacción	5.43	5.68	5.40	0.67	0.52
Evaluación	5.32	5.57	5.52	1.42	0.26

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente se realizó una correlación entre los puntajes asignados por los alumnos a sus profesores y los puntajes que éstos presentaron en el instrumento de autoeficacia. Los índices encontrados fueron bajos y no significativos.

#### Conclusiones preliminares

Los datos parecen indicar que las valoraciones de los alumnos no inciden en la autoeficacia docente de los profesores. En este caso los profesores recibieron puntajes de sus alumnos que se clasifican en los rubros de bajo o regular desempeño, y no obstante los valores de los puntajes de autoeficacia de los profesores fueron muy altos. Además, al no encontrar correlaciones significativas entre tales puntajes, se puede considerar que las evaluaciones de los alumnos no pudieron funcionar como persuasión verbal negativa que disminuyera la autoeficacia de los profesores.

Tal apreciación queda pendiente de constatarse al comparar los datos actualmente obtenidos con datos de otra investigación realizada, con profesores que reciban puntuaciones altas de sus alumnos y los puntajes de autoeficacia. Hasta el

momento, el aporte de este trabajo fue apreciar si las valoraciones del alumnado pudieran fungir como persuasión verbal de la autoeficacia de sus profesores. Con los resultados obtenidos se tiene como una conclusión que no es así, al menos parcialmente.

Queda pendiente indagar cómo los directivos enmarcan o contextualizan las evaluaciones del alumnado a sus profesores. La manera en que lo hacen es quizás lo que funcione como persuasión verbal y no tanto la evaluación del alumnado en sí misma. De ahí que se proponga investigar cómo es que se les comunica a los profesores dichas evaluaciones y los contextos en los que se realiza, para que ellos puedan procesar esa información, pensándose que si es proporcionada por los directivos entonces sí pueda ser considerada como proveniente de una fuente validada.

Por otra parte, es importante saber cómo es que los profesores de este estudio han adquirido una alta autoeficacia. La experiencia directa de dominio de la tarea fue explorada en este estudio en función de la antigüedad docente. Los resultados no muestran de manera significativa que la autoeficacia sea mayor en profesores con más experiencia docente. Entonces pudiera pensarse en otra manera de valorar la experiencia directa. Para ello se propone que en una investigación se observen directamente las clases de tales profesores atendiendo a la manera en que la interacción acontecida en el aula les proporciona experiencias de dominio y qué tan frecuentemente se presentan para que se anulen o minimicen las influencias de experiencias fallidas.

También se tendrían que tener otros datos de la autoeficacia docente además de los resultados del cuestionario. Se propone tener datos surgidos de entrevistas realizadas a los profesores pues así pueden revelar cómo ellos estiman las experiencias y conforman las expectativas de autoeficacia. Se sabe que estas estimaciones incluyen toda una serie de factores contextuales bajo circunstancias sociales, situacionales y temporales; que hacen que la información se convierta en expectativas de autoeficacia a través de interpretaciones cognitivas, mediadas por

distintas modalidades, las que determinan el juicio del sujeto sobre su propia habilidad (Bandura et al., 1999; Raccanello, Garduño y Carrasco, 2010).

Asimismo, el hecho de no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en el análisis realizado por sexo de los docentes, refuerza lo que plantea la literatura al respecto y coincide específicamente con lo investigado por Aguirre, Blanco, Rodríguez y Ornelas (2015).

Se tiene evidencia de que el prestigio de la institución educativa en la que se labora incrementa la autoestima de los docentes (Fernández-Arata, 2008), ya que la orientación hacia elevadas metas se relaciona positivamente con las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y el desempeño docente.

Así que es posible suponer que un factor que pudiera ser responsable de la alta autoeficacia de los profesores de este estudio lo constituya el prestigio de la institución educativa a la que pertenecen, pues ésta es una universidad con una excelente reputación en un municipio del Estado de México. Sin embargo esto también queda pendiente de constatar.

Por otra parte, Pajares (1992) y Woolfolk Hoy y Murphy (2001) sugieren que una vez que la percepción de la autoeficacia se establece en el sistema de creencias del docente, ésta se hace resistente al cambio. Es factible que la alta autoeficacia de estos profesores se creara desde que iniciaron a trabajar. Por ello, es decisivo conocer cómo desarrollar una alta autoeficacia docente y fortalecer desde un inicio las creencias de autoeficacia alta en relación con las capacidades para desempeñarse como especialista en el área de la enseñanza universitaria.

De ahí que los resultados de las investigaciones propuestas puedan generar información para desarrollar programas y para fomentar una alta autoeficacia en los profesionistas de diversas disciplinas que inician actividades docentes, así como en los alumnos que se están formando como docentes.

Referencias



- Aguirre, J.; Blanco, J.; Rodríguez-Villalobos, J. & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria [versión online]*, 8(5), 97-102. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062015000500011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000500011&lng=es&nrm=iso)
- Bandura, A. (Ed.). (1999). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. España: Desclée De Brouwer.
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología*, 16, 61-89.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770207>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Raccanello, K.; Garduño Estrada, L. & Carrasco Pedraza, M. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, XXXII(1), 85-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211845005>
- Valenzuela, J.; Muñoz, C.; Precht, A. & Silva-Peña, I. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 859-878. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201008>

Woolfolk Hoy, A, y P. K. Murphy. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. Torff y R. Sterberg (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DENTRO DE LAS EMPRESAS. ESTUDIO CON ASESORES DE VENTAS

Ileana Guillermina Gómez Flores (Universidad Autónoma de Chihuahua, México) y  
David Aguilar Martínez (ADACOMSA)

### Introducción

La innovación contribuye a la creación de nuevos empleos e industrias, sin embargo, sólo una pequeña parte de la población, recibe educación empresarial. Las políticas de educación y formación, deberían fomentar una cultura empresarial inculcando las habilidades y actitudes necesarias para la empresa creativa, a través de la participación de empleadores y trabajadores (Findings, 2010).

Una problemática significativa dentro de las empresas que ofrecen productos de venta, son las nuevas contrataciones, representan graves turbulencias, que pueden ocasionar desde la caída en las ventas, hasta problemas en el desarrollo de habilidades propias del empleo (Gómez & Aguilar, 2015). Las personas suelen buscar ser más eficientes en sus interacciones con el ambiente y necesitan experimentar percepciones de acuerdo a sus competencias para realizar alguna actividad, todo, como resultado de la *necesidad de competencia* (Pérez & Amador, 2005). Una enseñanza centrada solamente en la persona, sin atender la comprensión y la diversidad cultural y personal, conllevan a mentalidades individualizadas, eludiendo la responsabilidad social (Ortega, 2005).

La formación profesional se realiza dentro de un dominio en el que los aspirantes han estado ampliamente asociados y consideran poseer las principales competencias, dentro de las cuales esperan tener éxito (Raymond, 2006). Sin embargo, el entorno está lleno de ambigüedades e incertidumbre, en donde se deben realizar juicios, en ausencia de reglas, y la presión de utilizar los sentimientos como fuente de información para tomar decisiones (Eisner, 2010). La inversión para el aumento de conocimiento, aptitudes, competencias y habilidades, facilitará el acceso y la re-

inserción al empleo, además de apoyar el desarrollo personal y profesional, y maximizar la productividad de la economía y fortalecimiento institucional (Informe del grupo de trabajo conjunto de cumbres, 2006).

El desarrollo de habilidades es un proceso a lo largo de la vida, en donde las empresas juegan un papel importante, pues la participación de los empleados y las prácticas efectivas de relaciones laborales, ayudan a fomentar la creatividad y la innovación, así como a fomentar la productividad. La interacción y el aprendizaje dentro de las empresas permite a los empleados compartir y cuestionar prácticas existentes y a experimentar y colaborar, para mejorar la productividad y los procesos (Findings, 2010). Conociendo el campo a desarrollar se observarán las habilidades que se han de aprender, y que ayudarán a conseguir la independencia (Greene, 2013).

En la actualidad se considera que debe aprenderse de forma académica, con un fin laboral (Valé, 2001). Dentro de la junta del *consejo ministerial* de la OCDE, en 2010, se concluyó en que es necesario facultar a las personas, considerando que cada país innove a través de la educación y capacitación (Winner, Goldstein & Vincent, 2014).

#### Marco Teórico

La conducta profesional es un proceso de socialización del individuo en un contexto sociocultural y laboral (Lobato, 2002). Arne Duncan, Secretario de Educación estadounidense, en 2011, sugirió que al combinar conocimiento y creatividad se puede transformar la forma en que se comunican las personas, se establecen relaciones y se realizan negociaciones. Las experiencias creativas son parte cotidiana de la ingeniería, administración de empresas y de cientos de profesionales en otras áreas (Winner, Goldstein & Vincent, 2014).

Desde que un individuo se implica en una actividad formal, lo hace para adquirir conocimientos, actitudes y competencias, que le permitirán integrarse adecuadamente al medio ambiente en que se desenvuelve (Brien, Bourdeau, & Rocheleau, 1999). La profesionalización está representada por dos lógicas principales, de

acuerdo con Uwamaruya & Mukamurera (2005): La que renueva a la profesionalización, como la construcción de competencias necesarias para ejercer una profesión y la que liga una profesión, defiende los intereses, los valores y el estado de una profesión en el seno de la sociedad.

Se ha reconocido también, la importancia del desarrollo de habilidades para favorecer las competencias, la integración de conocimientos y la transferencia de aprendizaje (Châiné & Bruneau, 1998). La capacitación se encarga de proveer de estas habilidades para la innovación y conocimiento, que son factores clave para el crecimiento y bienestar (Winner, Goldstein & Vincent, 2014).

Las habilidades humanas tienen como características la unión de un proceso o procesos y un contenido o contenidos que dan como resultado cambios permanentes de la conducta. Estas habilidades pueden ser de tipo cognoscitivo, psicomotor o de ambos tipos, y se producen a través de la maduración y el aprendizaje (Klausmeier & Goodwin, 1997). Las habilidades se aprenden de forma lenta, varían de lo específico a lo general, considerando que cuanto más general sea la habilidad, mayor será la transferencia frente a las habilidades específicas (Bower & Hilgard, 2007).

Entre las habilidades profesionales y genéricas, se encuentran: *espíritu emprendedor, creatividad y comunicación* (Winner, Goldstein & Vincent, 2014). No obstante, operativamente, las competencias cubren habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimiento, actitudes y pensamiento metacognitivo y estratégico (De la Torre *et al.*, 2011).

### *Competencias*

Hace veinte años, el concepto de competencia no estaba establecido dentro del campo de la educación, sino de otras disciplinas (Jonnaert, 2002). En la actualidad, se considera que las competencias son estructuras cognitivas que facilitan ciertas conductas (De la Torre *et al.*, 2011); son lo que se espera que conozcan, comprendan y puedan hacer las personas después de su aprendizaje. En este sen-

tido, según el *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, las competencias deberían abarcar elementos como *conocer, comprender, saber actuar y saber ser* en relación con la sociedad (Berg, 2005; Huber, 2008); aportan una visión de la cognición ligada a la práctica social y sobre el contexto (Allal, 2002). Desde que un individuo se implica en una actividad formal es para adquirir conocimientos, actitudes y habilidades que le permitirán integrarse adecuadamente al medio ambiente en que se desenvuelve (Brien *et al.*, 1999).

La recomendación del *Parlamento europeo*, en 2006, como competencias clave del aprendizaje permanente se destacaron: *solución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, evaluación de riesgos y el manejo constructivo de sentimientos* (Winner, Goldstein & Vincent, 2014), que se describen a continuación.

#### *Solución de problemas*

La educación es la base de formación de capital humano (Findings, 2010), los maestros efectivos aprenden a enfocar las situaciones dentro de la solución de problemas, y con ello, aprenden el arte de la enseñanza por medio de la reflexión de su propia práctica (Arends, 2007). Los mentores o expertos, utilizan sus conocimientos aprendidos con anterioridad para resolver los problemas (Ortega, 2013), utilizan la transferencia de las habilidades (Bower & Hilgard, 2007).

En la solución de problemas se recurre por lo general, a echar mano de problemas parecidos para emplear soluciones similares para resolverlos. 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, condicionando el proceso, 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).

Kaufman (2007) plantea las fases para la solución de problemas (ver figura 1).

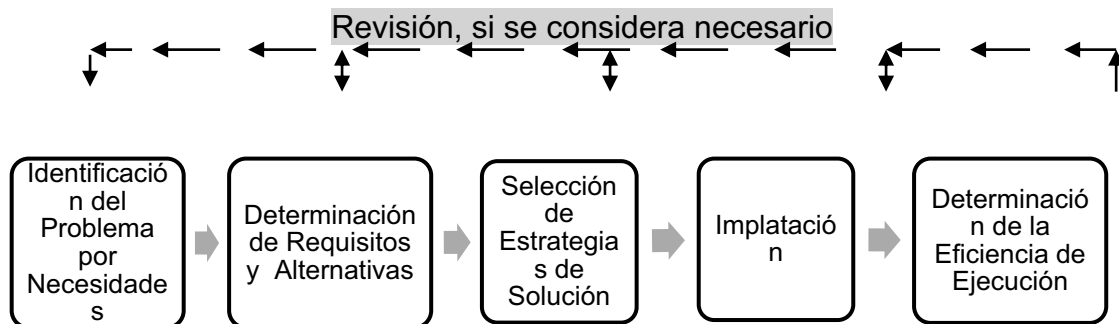


Figura 1. Proceso de Solución de Problemas (adaptado de Kaufmam, 2007)

Bono (1998) sostiene que para el problema a resolver, el pensamiento vertical emplea soluciones que tienen que ver este, es decir, es selectivo. El pensamiento convergente utiliza el material acumulado por la cognición y la memoria, supervisado por la evaluación para realizar un objetivo específico. Por lo general, este proceso genera resultados sensiblemente uniformes. El pensamiento convergente se utiliza en la creatividad para resolver los problemas bien definidos y el pensamiento divergente para resolver el problema con diversas soluciones. Se dispone de un material que se puede utilizar de diferentes maneras para resolver un problema, se pueden probar diferentes caminos, posibilidades e intentos a elegir, para solucionar un problema (Guilford, 1977).

#### *Toma de decisiones*

La evaluación es un fenómeno relacionado de forma natural con cualquier actividad humana; implica un proceso de cambio con gran componente intencional, con la formulación de objetivos que, en la toma de decisiones, adquiere especial relevancia (Rivas, 1993). Las fases de evaluación para la toma de decisiones implican, de acuerdo a Trenbrink (2002), lo siguiente:

- a) *Preparación para evaluar.* Puede ser el reconocimiento de un hecho al momento o un plan elaborado, llevado a cabo con mucho cuidado.
- b) *Obtención de información.* A través de cuestionarios, observaciones o recabando opiniones.

c) *Formulación de juicios*. Puede ser en el momento o durante algún periodo de tiempo.

Los juicios emitidos están estrechamente relacionados, con la toma de decisiones encaminadas a mejorar la intervención sujeto u objeto (Martínez, 2004). Otro proceso que se puede llevar a cabo en la toma de decisiones se muestra en la figura 2.

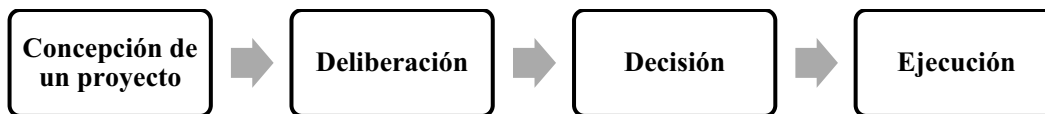


Figura 2. Toma de Decisiones Cartesiana (Ezpeleta & Furlán, 2000).

Hoy en día, la enseñanza y la toma de decisiones se someten a un control centralizado y sujeto a consideraciones económicas y gerenciales (Biggs, 2005). En la decisiones profesionales intervienen los elementos de la realidad, el proceso educativo, los valores y emociones de la persona (Lobato, 2002).

#### *Manejo constructivo de sentimientos*

Las personas inmersos en un entorno social de aprendizaje elaboran diversas percepciones acerca de las personas, situaciones y eventos que se desarrollan a su alrededor, y del cual forman parte, los cuales influyen altamente en su pensamiento, creencias, sentimientos y emociones (Paolini *et al.*, 2005). Las emociones agradables o desagradables, son reacciones adaptativas que afectan la forma de pensar (Papalia & Wendkos, 2003). Las emociones fuertes tienden a desorganizar las actividades inteligentes operativas, tareas que exigen coordinación motora delicada o un juicio crítico. Los conflictos activan sistemas de conducta antagónicos simultáneamente que pueden generar desde indecisión, hasta un bloqueo de la conducta (Geldard, 2002). Así, la emoción (sentimiento) sigue a la cognición (pensamiento), y viceversa (Papalia & Wendkos, 2003).

Las personas para alcanzar una meta deben poseer activación y energía, un objetivo claro, y la capacidad y disposición para emplear su energía durante un periodo de tiempo suficiente para poder llegar a la meta (Alvarado & Garrido, 2003).



Las expectativas son el producto de lo que se espera alcanzar (una meta) y el valor de la recompensa es lo que se le asigna (Woolfolk, 1999). Las metas marcadas se convierten entonces, en los estándares que el individuo usará para evaluar su desempeño. Conforme se trabaja para alcanzar las metas, la persona imagina los posibles resultados positivos si existe éxito, y los negativos si se fracasa, todo, en base en las experiencias y en la observación de los demás (Craig & Woolfolk, 1990). En el momento aparece una barrera insalvable ante una meta, se responderá haciendo un esfuerzo persistente para lograr quitar la barrera, o reaccionando emocionalmente con preocupación, ansiedad, ira o una mezcla de ellas, en otras palabras, aparecerá la frustración (Geldard, 2002). La frustración surgirá en situaciones en el que la realidad resulta peor de los que se espera (Papini, 2009).

## Método

Gómez y Aguilar (2015) diseñaron el *Programa de entrenamiento para el desarrollo de habilidades laborales de ventas en los representantes de nuevo ingreso*, utilizando un programa de estudios desde el punto de vista educativo, con el objetivo de aminorar estas turbulencias empresariales e incorporar a los nuevos representantes en el campo laboral. Dicho entrenamiento, está estructurado dentro de la *Filosofía Humanista* con elementos de la *Terapia centrada en el cliente*, con la ayuda de un *Mentor* y las *Teorías Psicológicas de Aprendizaje*. Entre los beneficios que guarda el programa de entrenamiento para *representante de nuevo ingreso*, está fomentar su autoestima, mejorar la comunicación, aumentar su capacidad de autonomía, cubrir su necesidad de autorrealización, potenciar su autodisciplina, mejorar el trabajo en equipo, entre otras. Para los clientes, los beneficios serán: la percepción de confianza y seguridad con la empresa, continuidad en sus ventas y negociaciones, nuevos planes de crecimiento inmediato y/o a largo plazo....Y por último, sin que esto sea menos importante, los beneficios para la empresa serán: Incorporación de nuevos representantes, disminución o eliminación de turbulencias, mantenimiento de las ventas y/o negociaciones, buena imagen ante los clientes, por mencionar algunas. Las competencias marcadas en el programa son: Solución de problemas, Trabajo en equipo y liderazgo, Toma decisiones, Evaluación de riesgos,

Manejo constructivo de sentimientos. Los contenidos son: Clasificación y trato del cliente Percepción del mercado y Percepción del contexto (Aguilar & Gómez, 2015).

El objetivo del presente trabajo, verificar si los contenidos y competencias del *Programa de entrenamiento para el desarrollo de habilidades laborales de ventas en los representantes de nuevo ingreso*, son las adecuadas para desempeñar adecuadamente esta labor en el medio automotriz, con la finalidad de atender las necesidades de los clientes.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, empleando la entrevista como instrumento de medición. Los participantes fueron tres representantes de ventas, entre los que se encuentra uno jubilado. El primero, con una edad de 84 años y 50 de experiencia, el segundo con 60 años de edad y 35 de experiencia profesional, y el tercero, con 51 años de edad y 30 de experiencia.

## Resultados

Las empresas no les impartieron ningún curso para integrarse a las ventas las opiniones fueron las siguientes:

*[...] Realmente me dejaron a la buena de Dios [...]*

*[...] No, únicamente me puse a trabajar [...]*

Los tres participantes sugirieron la conveniencia de que todas las empresas deben impartir algún curso de inducción al campo laboral, como lo muestran los siguientes comentarios:

*[...] definitivo, es conveniente....yo comencé desde abajo y me empecé a documentar solo [...]*

*[...] me hubiera servido mucho [...]*

¿Cómo debería ser la inducción al campo laboral de ventas?

*[...] Dos cursos, primero enseñar el producto que representarán, conocerlo, y estar enterado de la competencia...y después, en mi caso yo era demasiado tímido y tuve que sobreponerme...,me hubiera servido como debe tratar a la gente [...]*

*[...] acompañado de alguien que sepa cómo se maneja la zona [...]*

¿Según tu experiencia qué habilidades se necesitan para vender?

*[...] tener disposición, buen trato con la gente, dando servicio [...]*

*[...] Conocer el producto, saber prospectar, manejo de objeciones, etc. [...]*

*[...] Conocimiento del producto, del mercado, tolerancia a la frustración, carisma, empatía, etc.*

¿A qué te enfrentaste cuando iniciaste en ventas?

*[...] al carácter de las personas, ...evaluar la dignidad... para que no te falten al respeto [...]*

*[...] a clientes difíciles [...]*

*[...] a hostilidad y recelo de parte de los clientes [...]*

¿Cómo solucionabas los problemas?

*[...] permaneciendo calmado, sin alterarme....[...]*

*[...] conociendo las necesidades de los clientes para ofrecerles soluciones [...]*

*[...] con servicio los clientes cambiaban su actitud [...]*

¿Te ayudaban los jefes o compañeros a resolver estos problemas?

*[...] no ningún consejo, solo algunos cursos que recalcan hacer preguntas [...]*

*[...] en ocasiones mi jefe [...]*

*[...] algunas veces, cuando yo preguntaba me daban algunos tips [...]*

¿Qué te hubiera servido como ayudada, para enfrentar estos problemas?

*[...] si tienes que tener capacitación, en mi caso la necesidad me hizo superarme [...]*

*[...] apoyando con ideas de cómo solucionarles sus necesidades...]*

*[...] con asesorías, consejos, compartiendo experiencias [...]*

¿Qué fue lo más hostil para ti cuando iniciaste en ventas?

*[...] desconocimiento del producto, porque los clientes me presionaban con eso, me tenía que salir por la tangente [...]*

*[...] como algunas personas engañan con soluciones falsas, los clientes son por lo mismo desconfiadas [...]*

*[...] a los reclamos de los clientes que no estaba en mi mano solucionar [...]*

¿Cómo solucionabas los conflictos con los clientes?

*[...] afortunadamente se puede recurrir a varios jefes para solucionar conflictos con jefes inmediatos, por ejemplo [...]*

*[.] Conociendo sus procesos para ofrecer soluciones en mis propuestas [...]*

*[...] Buscando apoyo en las áreas internas de la empresa y proporcionando información a los clientes [...]*

¿Tenías que tomar decisiones?

*[...] Si, relativamente [...]*

*[.] Si a veces de precio, otras ocasiones de ofrecer puestas en marcha sin costo, etc. [...]*

*[...] Si, para solucionar problemas y no precisamente siguiendo el reglamento interno sino que improvisando [...]*

¿Sigues algún proceso para tomar decisiones?

*[...] de acuerdo a mis límites yo me apegaba a ellos, cuando era algo fuera de mi alcance acudía a mi jefe [...]*

*[.] No, dependía de cada caso [...]*

*[...] Si, pero el que se me ocurría, dependiendo del problema [...]*

Los participantes sugirieron que algunas situaciones te hacían sentir mal, como son:

*[...] por ejemplo una vez un cliente que me asignaron, y no estaba de acuerdo con ello, me sentí mal.....otra es no me gustaban las ventas y tuve que tener disposición por necesidad [...]*

*[.] Cuando desde un inicio me rechazaban por tener estandarizada alguna marca de la competencia [...]*

*[...] Si, cuando me reclamaban los clientes algo que no era precisamente mi culpa, pero como miembro de la empresa estaba comprometido a responder [...]*

¿Cómo las manejabas?

*[...] con buen trabajo y servicio logré manejar la situación, disposición [...]*

*[...] Insistía en que en algún momento la competencia no tendría los equipos y nosotros sí, y pedía la oportunidad de ser considerado en esos casos [...]*

*[...] Con empatía hacia el cliente y pensando que no me gustaría que me lo hiciesen a mí [...]*

El no alcanzar las metas de ventas ¿Qué te hace sentir?

*[...] no tenía problemas en alcanzar los objetivos, aunque eran líneas difíciles [...]*

*[...] Preocupado [...]*

*[...] Sentía frustración [...]*

¿Qué hacías para sentirte mejor?

*[...] la verdad ni se, revisaba los objetivos y argumentaba sobre el presupuesto [...]*

*[...] Visitar más clientes y planear que hacer para lograr las metas [...]*

*[...] Revisaba que errores había cometido antes para evitar repetirlos [...]*

## Conclusiones

Las situaciones novedosas crean emociones que si son controladas, se podrá aprender las reglas de cómo operan y se entretejen estas situaciones, en pocas palabras, se alcanzará la fluidez del dominio de las habilidades. Este dominio permite aceptar nuevos y emocionantes retos, que paulatinamente lograrán que la persona adquiera seguridad entre la aptitud y subsanar debilidades por medio de la persistencia. Sin embargo, inicialmente se debe propiciar la exposición del trabajo antes de creerse preparado para hacerlo (Greene, 2013). Como demuestran los resultados, la preparación del manejo de sentimientos y ciertos conocimientos de Psicología, sería de gran ayuda para el ingreso a empleos de ventas.

Las competencias difieren de disciplina a disciplina, y son las que confieren identidad y consistencia a cada programa (De la Torre *et al.*, 2011). En lo que se refiere al programa de entrenamiento sugerido en el estudio, poseen las competencias necesarias para desarrollar las habilidades de ventas. Es importante mencionar

que reiterados estudios manifiestan que toda práctica de entrenamiento debe poseer estrategias adecuadas que permitan un desarrollo natural y analítico de la tarea que se persigue, en donde no interviene para nada el factor tiempo, es decir, que las estrategias proporcionan mejores resultados en la obtención de habilidades y no el tiempo que se dedique a ellas (Duke, Simmons & Davis, 2009). Además la motivación es el elemento clave que condiciona el resultado de cualquier proceso de toma de decisiones (Fernández, 2012).

#### Referencias bibliográficas

Aguilar, D. & Gómez, I. G. (2015). Programa de entrenamiento para el desarrollo de habilidades del campo laboral de representantes de ventas de nuevo ingreso. En N. O. Pazos (Organización), *7º Foro de Mejora Continua 2015*. Recuperado de: <http://www.forodemejora.com/proyecto.php?p=62>

Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. 7ª Edición. México: McGraw-Hill Internamericana Ediciones.

Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science* 13, 145-182. Retrieved from: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog1302\\_1/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog1302_1/abstract)

Claparède, E. (1915). *Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Eisner, E. W. (2010). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. México: Editorial Paidós.

Findings, K. (2010). Ministerial report on the OECD Innovation Strategy. Innovation to strengthen growth and social challenges. Retrieved from: <http://www.oecd.org/sti/45326349.pdf>

Greene, R. (2013), *Maestría*. México: Editorial Océano.

Gómez, I. G. & Aguilar, D. (2015) Programa de entrenamiento para la adquisición de habilidades laborales de ventas de los representantes de ventas de nuevo

ingreso. En E. Solís (Ed.) *Memorias Educativas Congreso Internacional de Investigación Científica Multidisciplinaria*. (pp. 215-228). Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.chi.itesm.mx/icm/wp-content/uploads/2015/12/MEMORIAS-ICM-2015-Educacio%CC%81n-primeraparte.pdf>

Mitrano\_Méda, S. & Véran, L. (2014). Une modélisation du processus de mentorat entre preneurial et sa mise en application. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, 18, 68-79. Repris de: <http://www.erudit.org/revue/mi/2014/v18/n4/1026029ar.html?vue=resume&mode=restriction>

Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la Educación Artística*. Paris: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/Premio%20de%20Ensayo/Documents/arte-x-arte/el-arte-x-el-arte.pdf>

## ANÁLISIS POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: ACERCA- MIENTO A LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO

Oscar Rafael García Martínez

FES Acatlán-Universidad Na-  
cional Autónoma de México

### El mito de la Universidad consideraciones personales

Como primera categoría fundante se ubica el *mito*; un mito permite reconocer distintos nodos en una elipsis donde su curva comienza a tomar una dirección diferente, nodos traducidos en lo extraordinario de una historia, donde en el tiempo y los espacios construimos formas simbólicas de fuerzas insólitas. “El mito se aleja del racionalismo, pero sin dejar de poseer su propia racionalidad que se funda en la implicación y no en la explicación, lo que sugiere un individuo que conoce desde dentro y se enreda en las tramas del sentido con todo su ser.” (García, 2007: 50). En este orden de ideas, pensar en los orígenes de la universidad implica realizar un ejercicio de memoria, abrir la puerta del pasado con la finalidad de transitar en sus *tiempos míticos*, reconociendo los elementos reales y racionales de la universidad que nos llevaron a la construcción de sistemas simbólicos que nos permiten investirla de un inconmensurable valor, pero en un sentido contradictorio, sus propias tensiones, fracturas, coyunturas, discontinuidades nos dan pie a cuestionar ese valor dado, a partir de las propias realidades que confluyen en su devenir histórico. “Se desvanece la base misma sobre la cual la universidad había construido el mito de su destino y de su función histórica en el que se había propuesto como la sede del saber y el lugar del progreso intelectual y civil.” (Bonvecchio, 1991: 61)

Siguiendo la lógica del planteamiento, considero pertinente plantear la siguiente interrogante ¿Cuál es el papel de la universidad? Tomando en consideración los elementos histórico-contextuales la universidad como proyecto educativo y cultural, la dinámica interna y externa que despliega un sinfín de prácticas académicas, educativas, políticas, culturales, económicas, sociales que tienen impacto en



su propia transformación y lo que proyecta en lo social; nos lleva a repensar los fines de la Universidad a partir de las tensiones que generan dichos elementos.

La universidad en la que cada quien durante un breve lapso creyó, o por lo menos deseó su existencia, ha desaparecido. Ésta sobrevive, un tanto desdibujada, en la retórica académica, en los deseos de los intelectuales, en los proyectos políticos, en las prácticas administrativas; en fin, en los sueños de quienes elogian los tiempos pasados, posiblemente idealizados. La universidad como el gran templo laico de la cultura quedó disuelta, ya que efectivamente en la actualidad resulta incompatible con la función tecnológico-burocrática que el modelo de reproducción social le atribuye en el capitalismo avanzado. (Bonvecchio, 1991: 21)

A pesar de las condiciones presentes en el interjuego de la Universidad, (Mercado-Universidad-Estado) es necesario desplegar alternativas que recuperen elementos de su propia esencia, espacio mítico de formación de sujetos liberales y conocimientos fundados en la crítica y el razonamiento capaces de resignificar el papel de la Universidad; sin embargo, la Universidad entra en una dinámica en la que son partícipes otros elementos que transforman considerablemente sus prácticas y me atrevo a decir su papel frente a este mundo que se mueve a un ritmo enajenante, lo que ha orientado la pérdida de lo mítico de la Universidad, “el mito, disuelto por lo concreto material, asume el carácter de la memoria.” (Bonvecchio, 1991: 63) Con base en lo planteado hasta este momento, existe una necesidad de encarar un estudio de la educación superior analizando la influencia que ejercen los cambios y las correlaciones realizados por la entidad política en determinados elementos internos y externos de la propia universidad, en ese sentido, se presentan una serie de argumentos a partir de algunos ejes de análisis.

De la política a lo político: fragmentación y diferenciación

Prometeo, según la leyenda, robó el fuego de los dioses para mejorar la suerte de los hombres. Por su temeridad fue encadenado a una roca. Todos los días un águila le desgarraba el hígado y todas las noches éste se le regeneraba. Si los gobiernos insisten en que las universidades deben liberarse de la mano del Estado y ponerse a la disposición de la industria,

cabe preguntarse si en realidad el cambio en las relaciones entre la educación superior y el gobierno debe interpretarse como *Prometeo liberado* o, por el contrario, como *Prometeo encadenado*. (Neave y Van Vught, 1994: 50)

La temeridad de la universidad ha sido arrebatada, castigada y silenciada, sin embargo, la posibilidad de regeneración está latente. En esta metáfora es importante no pensar al Estado y Mercado como antagónicos, considero que la educación superior sufre un doble encadenamiento, un *timoneo a distancia* por parte de Estado a partir del conjunto de políticas que ponen en duda su autonomía, y un control del mercado que ha sido introyectado en el corazón de las universidades, donde se han trasladado políticas y prácticas de mercado a los espacios académicos.

Por lo anterior, considero que los conceptos son herramientas que permiten tejer tramas argumentativas que permitan enunciar y entender la realidad; particularmente en este apartado existe un compromiso que permita dilucidar la distancia y relación existente entre *la política* y *lo político*, como causas de fragmentación y diferenciación en educación superior, en ese sentido, en un primer momento se presentan un breve despliegue categórico para pasar a una concreta contextualización de la política educativa de la educación superior en México.

Considero que una primera aproximación al concepto de la política parte de entender una noción de orden social que establece jerarquías, elementos normativos, articulación entre la institución-organización, donde existen *las políticas* y *lo político* como orientadores de los cambios institucionales. Con base en lo anterior una política, aún con sus contradicciones, es lo instituido en una sociedad; en lo político encontramos la posibilidad instituyente –enfoques, prácticas, perspectivas, formas de ejecución de las políticas–. “Se llama “la política” a la vida política con sus instituciones, su constitución y el personal político. Luego está *lo político*, que implica aún más una política directa, es lo político de la ciudadanía, y lo político toma la noción de partenaire, mientras que la política no”. (Ardoino, 2005: 38). Lo político

se constituye en estrecha relación con la política, es el ámbito específico de la realidad política, concretamente presente en la vida política de las instituciones. “La política es un proceso que involucra actores que persiguen soluciones para asuntos que son percibidos como colectivamente significativos.” (Acosta, 2000: 65)

En el contexto nacional los cambios en las relaciones del diseño, normatividad, operatividad de las políticas y los procesos particulares de las instituciones de la educación superior permiten dilucidar lo propio de la vida política como factor de reestructuración de las IES. Parto del supuesto de que estas relaciones han transformado la dinámica de las instituciones, concretamente discuro que las políticas lejos de integrar, fragmentan marcando una diferencia que genera inequidad. En acuerdo con Humberto Muñoz García “La política educativa ha venido acompañada, desde hace varios lustros, de un sostén ideológico que propicia un proceso de desigualdad en el que asoman unas pocas universidades de prestigio y una masa indeterminada de instituciones de más bajo nivel académico.” (2008: 240) Los procesos de fragmentación tienen su origen en las políticas de diferenciación que han sido los medios para redirigir a la educación superior, a través de un conjunto de exigencias de cambio en las estructuras de sus tres tareas sustantivas; políticas dirigidas a la práctica docente que favorece a los ya favorecidos, lo que en el trasfondo se oculta una desvalorización de la práctica docente; en investigación políticas que han modificado la práctica en sí, los valores de la investigación están orientados a la cantidad y no a la calidad, ahora el interés se centra en los bonos de productividad y en cumplir las exigencias del SIN.

El elemento diferenciador de la política gubernamental fue el de la evaluación. Es decir, se trataba ya no de incidir sobre las formas de asignación de los insumos y de la planificación de los procesos de desarrollo, sino, sobre todo, del cumplimiento de ciertas metas que garantizaran resultados estratégicos en el mediano plazo para el cambio del sistema y del modo de funcionamiento de las universidades. (Acosta, 2000: 116)

En la década de los 90's las políticas de modernización para la educación impulsó una serie de acciones para evaluar la calidad de la educación, en ese sentido, la evaluación se convirtió en punta de lanza de las nacientes políticas, programas y prácticas, y el Estado adquirió, en palabras de Díaz Barriga, “la fisonomía de un Estado evaluador que intenta por distintos medios asumir el control y la dirección del campo educativo. [...] La evaluación ha definido los mecanismos para regular y controlar los planes de desarrollo institucional, homogeneizar en un universo heterogéneo, los estándares de calidad y medir los resultados vistos como productos”. (Díaz Barriga, 2004: 255) Nos acercamos al fin de un siglo pero al inicio de una era de la evaluación que ha sido el eje vertebral de las políticas, además esta punta de lanza está sujeta al financiamiento, lo que genera fragmentación y diferenciación. Este panorama muy general me permiten entender la urgencia de análisis político-pedagógicos que permitan entender a las IES y su transformación a partir de las políticas educativas. Existe la “emergencia de una dimensión política crítica, política en el sentido de lo político y no de la política, las políticas o los políticos, sino política radical con sus desventajas y virtudes, inclusive las utópicas –y la utopía es una parte del imaginario–, pero también con sus defectos.” (Ardoino, 2005: 132)

#### Financiamiento y educación superior

La política del financiamiento ha sido un instrumento para el control y transformación de las IES, lo que presenta una dicotomía entre lo público y lo privado, además las consecuencias permiten dilucidar una clara fragmentación y diferenciación, cabría preguntarnos ¿Son políticas mal diseñadas o las finalidades de las políticas encierran cierta perversidad? La realidad es que son políticas que trascienden en la vida de las instituciones y de quienes somos parte de ellas.

La política financiera del gobierno mexicano en materia de educación superior, sobre las que se asientan las demás políticas educativas, parte del discurso de equidad. Sin embargo, sus efectos prácticos han sido mantener y reproducir una estructura institucional jerárquica, de diferencias objetivas que se reflejan en capacidades económicas, académicas y políticas desiguales entre las universidades públicas. (Muñoz, 2009: 242)

Los efectos negativos están presentes, es momento de preguntarnos por las perspectivas a futuro, es evidente que el papel de la universidad se seguirá transformando, pero es necesario pensar en la creación de estructuras con base en el conocimiento para producir modelos culturales que den sentido al desarrollo de la sociedad, recordar lo que David Alfaro Siqueiros plasmó en parte de su obra, de la universidad al pueblo y del pueblo a la universidad. Dejar de lado prácticas de mercado, que generan efectos perversos y una especie de compulsividad por cumplir con las demandas sin un reconocimiento de la propia autonomía.

### Reflexiones finales

La evaluación articulada con el financiamiento ha llevado a la cultura de la simulación, a la legitimación de prácticas a través de políticas educativas que violentan las condiciones de los sujetos e instituciones; lo anterior ha transformado y fragmentado las dinámicas institucionales, han alargado las desigualdades; se ha intentado regular, controlar y homogeneizar los procesos y actores de la vida institucional, en ese sentido, se ha nublado los fines educativos.

Finalmente considero que se requieren de investigaciones de las instituciones, con el rigor científico que ello implica, que permitan comprenderlas y plantear perspectivas a futuro para vislumbrar estrategias para su desarrollo. Un intento por recuperar lo que inviste el mito de la universidad, parafraseando a Barnett, intentar el surgimiento de una nueva Universidad, una resurrección que recupere lo sagrado y que en la multiplicidad de los papeles otorgados a la universidad se encuentre una revalorización de sus prácticas, diseñar dispositivos que permitan identificar las relaciones de poder que arrebatan la autonomía, dispositivos que se funden en el reconocimiento de su estructura, de su arquitectura organizacional, política y académica y de los propios sujetos que somos parte de ella.

### Referencias

Acosta Silva, Adrián. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México, FCE, Sección de obras de Educación y Pedagogía.

- Ardoino, Jacques. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Aristóteles. (Trad. García Valentín) *Metafísica*. Consultado en <http://www.mercaba.org/Filosofia/HT/metafisica.PDF>
- Bonvecchio, Claudio. (1991). *El mito de la universidad*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Ángel. (2004). "Conclusiones. Seminario de Educación superior" En Ordorika, Imanol. (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de educación superior*. México, Miguel Ángel Porrúa. Pp. 255-273.
- García Peña, Lilia. (2007). *Etnoliteratura. Principios teóricos para el análisis antropológico del imaginario simbólico-mítico*. México: Universidad de Colima.
- Habermas, Jürgen. *La esfera de lo público*. Consultado en: [http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/alejandro\\_valenzuela/wp-content/uploads/2012/02/LA-ESFERA-DE-LO-PUBLICO\\_HABERMAS.pdf](http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/alejandro_valenzuela/wp-content/uploads/2012/02/LA-ESFERA-DE-LO-PUBLICO_HABERMAS.pdf)
- Muñoz García, Humberto y María Herlinda Suárez Zozaya. (2004). "La ciencia en México: desarrollo desigual y concentrado". En Ordorika, Imanol. (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de educación superior*. México, Miguel Ángel Porrúa. Pp. 131-174
- Muñoz García, Humberto. (2009). "Las universidades públicas: política, diferenciación y desigualdad institucional. En: *La Universidad pública en México*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- Neave, Guy, y Frans Van Vught. (1996). *Prometeo encadenado*. Vol. 1. Gedisa. Citado en: Hernández, María Lorena. (1996). *Prometeo encadenado*. México, *Universidad Futura*. Vol.7 # 20-21.
- Ordorika, Imanol. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de educación superior*. México, Miguel Ángel Porrúa.

## ENFOQUES UTILIZADOS PARA REALIZAR ESTUDIOS DE PERTINENCIA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Elsa Edith Zalapa Lúa (Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo) y

Jorge Silva Riquer (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)

### Contexto teórico

Una idea muy generalizada es esperar que las instituciones de educación superior (IES) potencialicen el desarrollo, al menos de su contexto inmediato, en una época globalizada y de sociedad del conocimiento, motivo central por el cual se han realizado profundas transformaciones, un resultado de ello son las reformas educativas. Lo que ha dado origen a una serie de políticas encaminadas a generar cambios en tipos de financiamiento, el aseguramiento de la calidad, la organización y el liderazgo, la administración de recursos humanos y las características del alumnado (Hernández & Rodríguez, 2015).

Para autores como Rubio (2006), el sistema educativo superior en los países latinoamericanos se caracteriza por su gran heterogeneidad, diversidad y complejidad en sus componentes: tamaño de las instituciones, particularidades de cada una, el perfil del profesorado, entre otros. En este mismo sentido, Gazzola y Didriksson plantean que estos cambios se aprecian en: a) que la realidad de un solo campus urbano ha pasado a ser macro universidades públicas nacionales con multicampus de estructuras diferenciadas y a la conformación de un sistema diversificado; b) surgimiento de instituciones politécnicas y tecnológicas de nivel medio y medio superior y superior; c) del crecimiento acelerado de las instituciones privadas de educación superior; d) crecimiento y diversificación de la investigación y, e) masificación de la educación superior (2008: p.23).

Además hay que considerar el desfase que viven las IES debido a que cada una responde a lógicas y ritmos diferentes para sobreponerse a los cambios de los campos disciplinarios (Fresan, 2003) y considerar el contexto actual de globalización e internacionalización que actualmente se demandan específicamente a la ES.

En este sentido, para Boisier el papel de las universidades locales sigue siendo fundamental para apoyar el desarrollo de su propio entorno territorial y para fortalecer el desarrollo de un país; no sólo implica crear conocimiento sino que implica el saber y el poder aplicarlo (2005, p. 58). Dar cuenta sobre como las IES inciden en el desarrollo ha sido difícil debido a las diferentes esferas sociales que interactúan con estas instituciones, los intereses y los objetivos para los que fueron creadas.

Por ello es fundamental partir de las funciones primordiales de toda universidad: la enseñanza, la investigación y la extensión cultural. Las dos primeras están bastante investigadas, delimitadas y se cuenta con mecanismos de retroalimentación constate para realizar mejoras. En el caso de los países Nórdicos, se reporta que a partir de que se agregó el triple rol a la educación superior que ellos denominaron “cooperación con el entorno fue difícil dar cuenta de cómo éstas inciden en el desarrollo. Este tipo de relación entre las IES y el entorno se basa en un modelo de cuádruple hélice compuesto por los sectores: público, privado, del conocimiento y la sociedad civil. En estas relaciones es dónde cobra sentido el concepto de pertinencia de las IES.

En México es común encontrar en los planes de desarrollo institucional, que esta última función es denominada como vinculación, extensión y en otros casos, como difusión de la cultura y se suelen utilizar de manera indistinta. En algunas IES existe un departamento para extensión, otro para difusión y otro para vinculación. Más no hay que perder de vista que no es lo mismo hablar de vinculación que de pertinencia.

Propósitos



Es indispensable analizar los enfoques bajo los que se realizan estos estudios debido a que las IES que los hacen continuamente, tienen una fuente de retroalimentación constante para mejorar aspectos relacionados a sus actores internos y externos de la institución, así como el compromiso social de contribuir positivamente en el desarrollo de la región. Además, ofrecen la posibilidad de analizar y reflexionar sobre las funciones de toda IES en su calidad de institución pública y social y permiten hacer un acercamiento sobre como las IES contribuyen en el desarrollo de su contexto inmediato.

Se consideran fundamentales para evitar la obsolescencia de los instrumentos tradicionales de análisis (Bonaf, 2011). De aquí que los estudios de pertinencia son una herramienta que nos permiten retroalimentar sobre cómo están las IES actualmente con respecto a sus funciones principales: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

#### Tesis principal

El reflexionar sobre el cómo se han estado realizando los estudios de pertinencia, que variables utilizan, que actores están involucrados y cómo esta ha sido definida, es un ejercicio fundamental para posteriormente realizar de manera más sistematizada estos estudios. Si bien existe una vasta diversidad de metodologías, variables y enfoques utilizados, para Vergel (2015), la dificultad para realizar estos estudios, no sólo es atribuible a la heterogeneidad de metodologías utilizadas sino también al universo abarcado, los cortes temporales, los criterios utilizados y las instancias que intervienen en su ejecución, por ello se considera indispensable tomar en cuenta los enfoques principales para no reducir el concepto y principalmente para no remitirse a relaciones duales entre las IES y las diferentes esferas sociales.

Estos estudios, son difíciles, complejos y requieren de tiempo y cooperación del recurso humano involucrado. Además hay que considerar que en cada esfera social existen diferentes actores que responden a diferentes objetivos, tareas y funciones.

#### Discusión

En diversas universidades del país se han estado realizando estudios de pertinencia, y se realizan bajo dos lógicas: Analizar la pertinencia por programa educativo (PE) o de la institución. Desde la ANUIES este tipo de estudios se realizan en ambos sentidos. A nivel de programa educativo permiten: conocer la oferta y demanda, el grado de ajuste entre los resultados obtenidos en el proceso educativo y las exigencias del mercado laboral, retroalimentación de los planes y programas de estudio y en mejorar los indicadores de trayectoria escolar. Para la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), sólo se realizan en este sentido. A nivel institucional, permiten orientar la distribución de recursos hacia los problemas específicos; obtener información para fortalecer las opciones educativas; cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria y por último, conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la gestión académica y administrativa. Esta tendencia está alineada a las recomendaciones emitidas por la UNESCO en sus conferencias regionales preparatorias, en donde se tuvieron en cuenta cuatro aspectos: pertinencia, calidad, financiamiento y cooperación internacional (Yarzabal, 1997) realizadas en diferentes países en el año 1996, 1997 y 1998.

Conceptualizar la pertinencia de la ES depende de muchos factores asociados al contexto, a la situación, a los individuos involucrados; más un acercamiento sería el siguiente: es la capacidad de las IES de adaptarse y de establecer nexos con la sociedad, el gobierno, el mercado laboral para responder a las diversas problemáticas del contexto inmediato.

Esta conceptualización se basa en los cuatro enfoques más utilizados: político, social, económico y educativo. Malagón-Plata (2003) menciona la visión integral que incluye los cuatro enfoques, más hablar de pertinencia es remitirse de entrada a esos cuatro ámbitos. Y se parte del supuesto de que no existen enfoques puros, es decir que en cierta manera todos se interrelacionan en algún sentido. El hablar de enfoques de la pertinencia sólo ayuda a delimitar posibles variables o indicadores a utilizar. A continuación se mencionan los cuatro enfoques.

Enfoque de la *pertinencia educativa*, alude al lugar que ocupa la educación formal en la sociedad, esta formación debe estar acorde a una serie de factores: a nivel constitutivo, condiciones económicas, políticas y sociales de la región; la globalización, entre otros (Pérez y Merino, 2010). También se refiere a la evaluación de planes y programas de estudio, se busca que exista correspondencia entre objetivos y perfiles terminales con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, sea éste el mercado de trabajo y/o proyectos de desarrollo local, regional y nacional (Burgos, Rodríguez & López, 2011; Camarena y Velarde, 2010; Carrión, 2003).

Así como evaluar los mecanismos de producción y distribución del conocimiento (Burgos, Rodríguez & López, 2011, p.7) y la superación permanente para la solución de los problemas científicos, tecnológicos y artísticos que se insertan en las políticas y programas de desarrollo (Cruz y García, 2012). Cabe mencionar que en el estado del arte también se encuentra una visión en la que la pertinencia es un elemento de la calidad. Más se puede decir que los estudios de pertinencia si bien están vinculados con aspectos de la calidad, no tienen el mismo objetivo en las técnicas y métodos de evaluación, sólo existen algunos elementos de análisis comunes.

Para Carrión (2003), Cardoso y Cerecedo (2011); y Vergel (2015) la pertinencia es un elemento de la calidad la educación universitaria. Esta calidad se da si el perfil real del egresado cumple con lo previsto en el perfil profesional propuesto, más esta visión llevaría a pensar de una manera lineal que formar en calidad es ser una institución pertinente y es evidente que formar estudiantes de calidad no implica que las IES son pertinentes.

Los estudios de egresados son útiles para realizar estos estudios. Se consideran doblemente importantes debido a que evalúan la formación que recibieron y por otra son fuente de evaluación, dado los resultados laborales y profesionales que presentan al egresar. Se enfocan en indagar sobre el nivel de competencias que el sistema educativo les ayudó desarrollar, y como este conocimiento, habilidades y destrezas les han permitido adaptarse y responder a las necesidades del medio,

específicamente a las posibilidades de empleo. Es así que los estudios de egresados los utilizan en el enfoque educativo y en el económico.

El enfoque “*económico*” se sustenta en la visión de la OCDE de documentos en los cuales se enfatiza la importancia de la formación profesional en relación con la dinámica social y económica del mundo del trabajo. El conocimiento es el capital más importante, para ello se ha estado trabajando en la calidad de la ES. Esta visión apunta a la construcción y la formación profesional, en un ámbito competitivo y de expertos, transformando también la estructura organizativa de las IES, puesto que los núcleos del conocimiento disciplinar tienden a especializarse y fragmentarse cada vez más (Soto, 2011, p. 24).

Más para Gibbons (1998), las IES son vistas como empresas generadoras de conocimiento y mano de obra para el desarrollo del país. Estos estudios se realizan a través de investigar el mercado laboral y en la mayoría de los casos se realizan conjuntamente con los estudios de egresados. La intención de que las IES y el mercado laboral se coordinen de una mejor manera, ha sido una tendencia del gobierno, sin embargo menciona que esto no se ha consolidado en parte a que obedecen a objetivos diferentes y por tanto la dinámica también lo es.

Sobre el *enfoque político* se puede decir que la UNESCO introdujo de manera sistemática la política de la educación superior (Sutz, 1997 como se citó en Malagón Plata, 2003), y este enfoque está íntimamente ligado al social. En este sentido, el *enfoque social* de la pertinencia, enfatizan que la función de las IES tiene que responder prioritariamente a lo que la sociedad espera de estas instituciones y que la relación entre las IES y lo social esté suscrito a un proyecto de sociedad. Para Turnermann, el concepto está vinculado al *deber ser* de las instituciones, a una imagen deseable de las mismas, a un deber ser que este unido a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que están insertas y a las particularidades del nuevo contexto mundial (2000: p. 182).

En este sentido para Ketele la pertinencia social es la que “supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad” (2008; como se citó en Leite y

Beltrán, 2012, p. 36). Para Cardozo ésta consiste en que las funciones de docencia, investigación y extensión, los programas y actividades, satisfagan las demandas de la sociedad y estén vinculados con los programas de desarrollo económico, social, cultural y regional (2006). En esta perspectiva se exhorta a las IES a estar en condiciones de responder a la sociedad, de dar cuenta de sus acciones y de los productos que genera y esto le permite relacionarse con la sociedad y salir de su aislamiento; es decir la parte social de la pertinencia es la vinculación, también se trata de crear espacios de participación con las comunidades, construir confianza y credibilidad, cambiar la imagen de isla y reinsertarse en el mundo real (Malagón-Plata, 2006).

Aun cuando no siempre queda claro si cuando se habla de *enfoque social* se alude a la sociedad civil, al gobierno y políticos como representantes de la sociedad o a lo que la sociedad civil espera de las IES, o al vínculo de la sociedad y con los programas de desarrollo de cada región, más hay que considerar que si bien todas las perspectivas pueden tener algún matiz social.

Este ámbito es uno de los más reflexionados pero de los que menos se realizan estudios sistemáticos, más en diferentes ensayos se ha llegado a la conclusión de su importancia ya que en este enfoque confluyen los otros, de aquí que varios autores estudien la pertinencia “social” y en los estudios estén consideradas todos los ámbitos, sólo por citar autores que realizaron estudios en este sentido son: Jaimes, Cardoso & Bobadilla (2015), Hernández & Rodríguez (2015), Osorio et al., (2010), Soto (2010), Cardozo (2006), y Malagón-Plata (2006, 2003).

Por último, en algunos estudios ya se incorpora una visión de sustentabilidad, (Jaimes et al., 2015; ANUIES, p. 147), planeación a largo plazo y en el estudio de pertinencia de los posgrados ya se explicita la inserción de las propuestas en las políticas públicas y programas de desarrollo, así como una tendencia puede ser el que se piense en estos estudios como proactivos. Es claro que a través de la educación y específicamente la superior, no se pueden solucionar todos los problemas que se tienen en una región. Mas las IES públicas tienen esa responsabilidad de

contribuir en mejorar las condiciones de vida de los habitantes, al menos, de su contexto inmediato.

## Conclusión

Entonces se puede decir que se habla de la pertinencia en dos sentidos: a) de los programas educativos y b) de las instituciones de educación superior y aún se sigue debatiendo lo que el concepto en sí, debe abarcar. Sin embargo es fundamental que se delimite tanto el concepto en general y por cada enfoque.

Se evidencia una falta de consenso entre los elementos que se deben evaluar en los estudios de pertinencia de las IES. Sobre los actores, los más socorridos son los egresados porque son doble fuente de información, como evaluadores del programa y como evaluados.

Es fundamental fortalecer las relaciones que las IES mantienen con las otras esferas, para poder echar a andar un modelo de cuádruple hélice compuesto por los sectores: público, privado, del conocimiento y de la sociedad civil.

El enfoque integral no se considera en este trabajo por el hecho de que hablar de pertinencia es remitirse a los cuatro enfoques, bajo un modelo de cuádruple hélice.

Posteriormente se esperaría poder realizar estudios comparativos que desencadenen procesos de cooperación e integración como instrumento de conocimiento a la realidad y de promoción de políticas y proyectos de desarrollo de la ES (Vergel, 2015, p. 10). En este sentido, estos estudios permiten a las IES tener una retroalimentación y actualización continua de la institución educativa.

Se debe de considerar que el proceso de cambio de las IES es más lento que el del contexto, de aquí que se debe pensar en objetivos a largo plazo y los estudios de pertinencia son prospectivos.

## Referencias

- ANUIES. (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. <http://crce.anuies.mx/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Burgos, B., Rodríguez-León, A. & López, K. (2011). Estudio de pertinencia de la oferta educativa de la Universidad de Sonora. Colección Documentos de investigación educativa. México. ISBN de la obra: 978-607-7782-82-7
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? Revista de la CEPAL Santiago de Chile, No 86. P.p. 47-62.
- Bonal, X. (2011). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. España: Paidós.
- Camarena, B. & Velarde, D. (2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿para qué? Estudios Sociales, ( ) 106-125. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087005>
- Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 68-82. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Cardozo, D. (2006). Pertinencia social de la Universidad: Una mirada crítica. Cuadernos GEM. Julio –diciembre.
- Carrión, M. (2003). Prospectiva, pertinencia, pertinencia y calidad de la educación universitaria. Industrial Data, 6( ) 103-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81606115>
- Cruz-Baranda, S & García-Quiala, M. (2012). Pertinencia e impacto de la educación de posgrado como herramienta válida para la integración y el desarrollo. Ciencia en su PC, ( ) 18-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181324071002>

- Fresán Orozco (2003). Esquema básico para estudios de egresados. Colección: biblioteca de la educación superior. Propuesta. Serie: investigaciones. México. ANUIES. ISBN: 968-7798-042-4
- Gazzola, A. & Didriksson, A. editores. Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe (2008). Días, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. Espinoza, o. & Goergen, P. Cap. 3. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. UNESCO: IESALC
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Consultado en la Web, el 21 de noviembre de 2006.
- Hernández, J. & Rodríguez, J. (2015). Capítulo 2. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 6, N° 1, 2015, Montevideo (Uruguay), 33-51. ISSN 1688-9304 Universidad ORT Uruguay
- Jaimes, N., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5 (10) ISSN 2007 - 7467
- Leite, B; Beltrán J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação*, ( ) 33-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34924585003>
- Malagón-Plata, L. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), Núm. 127. Julio – septiembre de 2003.
- Malagón-Plata, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 9 (2), pp. 79-93
- Malagón-Plata, L. (2006). Perspectiva economicista en la vinculación universidad-sociedad. *Uni-pluri/versidad*, 6(2), pp. 1-12.



- Nordregio. (2009). Hedin, S. (ed). Higher education institutions as drivers of regional development in the Nordic countries.
- OCDE. (2009). Perspectivas económicas para América Latina. <http://www.oecd.org/dev/americas/perspectivaseconomicasdeamericalatina2009.htm>
- Osorio, E., Martínez, S. & Contreras, E. (2010). Estudio de pertinencia social del programa Educativo de Químico de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Educación química*. 21 (1), 22-27 ISSN 0187-893-X.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11 (1 y 2), pp. 181-196.
- UNESCO, IESALC. (2014). descargado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2860:sobre-el-observatorio697&catid=207&Itemid=965&showall=&limitstart=&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2860:sobre-el-observatorio697&catid=207&Itemid=965&showall=&limitstart=&lang=es)
- Vergel, M. (2015). Modelo para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Revista de investigación en administración e ingeniería*. Universidad de Santander, UDES Cúcuta, .3 (1), p. 3-18. ISSN: 2346-030X <http://service.udes.edu.co/revistas/index.php/aibi/>
- Yarzabal, L. (Ed.) (1997). La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, Caracas, CRESALC/UNESCO, T. 1y 2.

## MAESTRÍA ALTERNATIVA PARA INTERVENTORES EDUCATIVOS: LA MIIDE

Antonio Zamora Arreola

Universidad Pedagógica Nacional-  
Hidalgo

### 1. Contexto de Impulso del Posgrado y de la Investigación Educativa

Al terminar la segunda guerra mundial, México abandonó progresivamente el modelo del Estado Nación-Benefactor, por el modelo del Estado Desarrollista y progresivamente Neoliberal-Globalizador; orientándose a favor del capital privado (Guevara, 1980). Paulatinamente, se fortaleció la tendencia educativo-liberal, para modernizar el aparato educativo y vincularlo a requerimientos de industria, comercio y de todo el aparato productivo y de servicios, mediante desarrollo tecnológico y mano de obra calificada (Pérez, 1983).

En el aparato productivo cobró alta importancia la noción de calidad e implantó progresivamente patrones, normas y certificaciones para industria y servicios; desde mediados de los años 1970, en el discurso de las políticas públicas de nuestro país se incorporó el reconocimiento de la baja calidad de la educación básica, en contraste con el anhelado desarrollo económico y la competitividad requerida por el aparato productivo. Desde entonces se enfatiza que la baja calidad educativa exige atención prioritaria y se han implantado múltiples estrategias, entre ellas: diversos programas de actualización para profesores en servicio.

Pero no sólo la baja calidad de la educación guarda vigencia, sino desde los años 1990 se reconocen otras dificultades: pobreza, alta marginalidad y rezago educativo. Por ello, se ha reiterado el propósito de elevar integralmente la calidad educativa del el Sistema Educativo Nacional, más aun en entidades donde son más agudas estas problemáticas (Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca e Hidalgo); este propósito se ha reafirmado en diversos documentos de política pública del país. Asimismo, diagnósticos de organismos nacionales e internacionales cuestionan que la baja calidad persiste, se agudiza e incumple necesidades del aparato productivo;

por lo que estiman urgente y pertinente impulsar programas de posgrado e investigación, para sustentar el desarrollo nacional de modo equilibrado.

A las tareas de posgrado e investigación se ha sumado desde su fundación la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dirigida a formar profesionales de la educación y contribuir a elevar la calidad educativa del país mediante las tres funciones sustantivas de toda Universidad y en armonía con la planeación educativa nacional (SEP, 1978). Conforme el artículo octavo del Decreto que crea la UPN, se instauró el Sistema de Educación a Distancia de la UPN (hoy reconocido como Red Federalizada UPN); construido progresivamente desde 1979 y sumar hoy en día 77 Unidades UPN (entre ellas la UPN-Hidalgo), así como con alrededor de 210 Subsedes UPN, ubicadas en contextos de gran diversidad sociocultural.

En la Red Federalizada de Unidades y Subsedes de la UPN, operan equipos académicos interdisciplinarios, encargados del diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación, profesionalización, investigación-intervención y difusión y extensión de alto nivel, para atender necesidades educativas y bajo una perspectiva humanista y de equidad (UPN, 2012-2013: 4). De modo importante, atiende demandas de nivelación y superación académica de profesores en servicio (con licenciaturas y posgrados) y desde el 2002 forma nuevos profesionales de la educación con la Licenciatura en Intervención Educativa (impartida por las Unidades UPN del país) y desde el 2015-2016 con la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (diseñada e impartida por la UPN-Hidalgo y cuya Maestría es objeto de esta ponencia).

La UPN desarrolla tareas investigativas y de intervención sobre procesos y prácticas de educación formal y de educación no formal, tanto en áreas institucionalizadas como emergentes socio-psicoeducativas y culturales. Al respecto es un tema institucional y actual retomar el debate de los años 1960, sobre educación formal, informal y no formal; de hecho, en programas de docencia, investigación e intervención, se reconoce a la educación escolar institucionalizada como parte relevante del campo educativo, pero es importante asumir el análisis y el diseño de estrategias de mejora, reorientación y transformación de los procesos y prácticas

de educación no formal e informal, a impulsarse y concretarse por instituciones y agencias socio-culturales, o incluso proyectar nuevas instancias educativas públicas y privadas, que atiendan problemas y necesidades educativas de otras personas y grupos paralelos y distintos a los meramente escolares.

## 2. Génesis y desarrollo del posgrado en la UPN-Hidalgo

La hoy UPN-Hidalgo es una de las primeras 64 Unidades UPN establecidas desde 1979 en el país y, al igual que las otras Unidades, cumple sus tres funciones académicas sustantivas (UPN, 1998, 2012<sup>a</sup> y 2012b). Actividades primordiales que la UPN-Hidalgo desarrolló durante los primeros 15 años, descansaron en Licenciaturas orientadas hacia la nivelación académica de tipo superior, para profesores en servicio de educación básica que sólo contaban con estudios de normal básica, o bien para profesionistas habilitados como profesores pero con estudios de educación superior de áreas distintas a las del campo educativo. Hasta iniciado el tercer milenio la UPN-Hidalgo empezó a impartir la Licenciatura en Intervención Educativa (Plan 2002), dirigida a formar nuevos profesionales de la educación y para atender problemas y necesidades de educación formal y no formal. Aunque un década antes ya había asumido la prioridad estratégica de impulsar programas de posgrado diseñados e impartidos por académicos de esta Universidad, para atender la superación académica de profesores en servicio de los distintos niveles educativos.

Cabe recapitular que en México eran escasos los posgrado del campo educativo hasta fines de los 80's; de hecho en el estado de Hidalgo, a principios de los 90's se ofrecían sólo dos posgrado en educación por parte de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH): una especialización (Plan 1985) y una muy reciente maestría (Plan 1992); aunque esos programas se dirigían esencialmente a profesionalizar a sus propios docentes. Por lo que urgía multiplicar posgrados en educación y era importante dirigirlos a profesores en servicio, bajo procesos de profesionalización y fortalecimiento en habilidades de investigación, a fin de contribuir a elevar la calidad educativa.

A principios de 1993, la UPN-Hidalgo elaboró su primer programa de posgrado: la Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa (MECPE), misma que después

de su fase propedéutica inició su primer semestre en agosto de 1993, con 24 alumnos; luego, entre 1995 y 1997 diseñó cinco Especializaciones profesionalizantes para profesores de educación básica. Así, amplió sus posgrados en educación y enriqueció su oferta al iniciar el siglo XXI, con la Maestría en Educación, Línea Recuperación y Análisis de la Práctica Docente (MELRAPD). También, desde el 2011 la UPN-Hidalgo se sumó a las Unidades UPN de Cuernavaca, Acapulco y Puebla para elaborar el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE), impartido de manera regional desde enero del 2014. Por su parte, la UAEH prosiguió el desarrollo de su Especialidad en Docencia Superior, su Maestría en Ciencias de la Educación y desde el umbral del siglo XXI empezó a impartir el Doctorado en Ciencias de la Educación.

En paralelo al desarrollo riguroso del posgrado que asumieron en el estado de Hidalgo la UPN-Hidalgo y la UAEH, se multiplicaron progresiva y caóticamente los posgrados en educación (sobre todo a nivel Maestría) ofertados por instituciones privadas de educación superior, desde fines de los 90's y sobre todo desde la primera década del siglo XXI, como consecuencia del fomento adoptado por las políticas públicas para favorecer la expansión del posgrado en el país, por todo tipo de instancias. Rápidamente se generalizó en todo México la expansión del posgrado, fenómeno ya evidenciado en el área metropolitana del Distrito Federal y en pocos estados del país, desde los 90's; ello a pesar de que muchas Instituciones carecen de normatividad para garantizar calidad y excelencia en la oferta de sus posgrados.

Alternativamente, muchas universidades públicas han incorporado Programas Institucionales de Fortalecimiento del Posgrado, para garantizar posgrados pertinentes y de alta calidad; en particular, la Rectoría académica de la UPN ha procurado garantizar alta calidad; por ejemplo, convoca a nuevas generaciones de Maestría cada dos años y medio, sólo después de rigurosos estudios de evaluación, pertinencia y factibilidad. En paralelo, desde mediados de los 90's ha conquistado la aprobación del Consejo Académico de la UPN y de la Dirección General de Profesiones de la SEP, de sus 5 Especializaciones, de la MELRAPD, del Doctorado (DIIE) y de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE).

### 3. La MIIDE: Posgrado alternativo para interventores educativos

En este contexto socio-histórico, es crucial e indispensable desarrollar la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo (MIIDE); posgrado mixto (profesionalizante y de investigación) novedoso y alternativo al atender a distintos profesionales del campo educativo (como de otras áreas del conocimiento) que hagan y/o se interesen por desarrollar proyectos de intervención e innovación educativa. Esta Maestría pretende desarrollar proyectos de intervención, innovación y de desarrollo educativo, con la finalidad de mejorar y transformar prácticas, procesos y estructuras educativas, tendientes hacia el bienestar común humano y evitar el exclusivo beneficio personal, grupal o corporativo.

Importa enfatizar que esta Maestría es nueva, porque su diseño y elaboración lo asumimos un equipo interdisciplinario de académicos de la UPN-Hidalgo, quienes desde el 2012 nos encargamos de su diseño y, para ello, asumimos dos tareas paralelas: retomamos asesorías y aportes de reconocidos especialistas de distintas instancias de la UNAM y de la UPN; y realizamos una serie de investigaciones para diseñar un proyecto formativo de amplio espectro y de mayor alcance. Trascendimos la petición inicial de una Maestría en Intervención Educativa, al advertir la necesidad y pertinencia de articular la intervención con los procesos de investigación, innovación y desarrollo educativo; así asumimos la tarea de elaborar de manera novedosa el Plan de Estudios de la MIIDE.

Luego dicho Plan se sometió a rigurosa revisión y dictamen de expertos y de autoridades de nuestra Universidad (Rectoría Nacional, Coordinación de Posgrado, Dirección de Unidades UPN, Secretaría Académica y Consejos Técnico y Académico); quienes hicieron múltiples reconocimientos al Plan de Estudios de la MIIDE, por su congruencia interna, pertinencia y oferta de calidad. Finalmente, el Consejo Académico de la UPN aprobó esta Maestría el 20 de marzo de 2015. Académica e institucionalmente se reconoció que esta Maestría es necesaria, pertinente y novedosa, dado que en el estado de Hidalgo no hay Universidades ofreciendo maestrías que articulen profesionalización e investigación; cuestión paradójica en nuestra entidad federativa pues, desde los años 80's, han egresado diversas generaciones de Licenciados del campo educativo de distintas Universidades (públicas y privadas), con

perfiles de este tipo.

La MIIDE es alternativa porque es un posgrado de amplio espectro formativo y porque aborda la realidad socioeducativa de modo multidisciplinario, al concebirla como compleja, múltiple y en construcción continúa; además atiende diversos profesionistas (del campo educativo, de las ciencias humanas y sociales, e incluso de las ciencias exactas y de la salud), quienes desarrollan o pretenden realizar tareas de intervención e innovación educativa, en diversos contextos socio-institucionales y educativo-culturales de los sectores público y privado.

Al respecto, si bien hay profesionales de la educación que han cumplido relativamente su expectativa ligada a desarrollar proyectos de intervención e innovación educativa, al cursar maestrías profesionalizantes en otras entidades del país, sin embargo muchos terminan por no retornar al estado de Hidalgo, con la consecuente pérdida de capital humano; en paralelo otros profesionales han frustrado esa expectativa porque algunos deciden cursar maestrías que no guardan coincidencia con las expectativas de intervención e innovación; o porque han detenido sus procesos de superación académica, al no encontrar ofertas de posgrado accesibles en lo económico y coincidentes con sus intereses de intervenir e innovar sobre problemas, demandas y necesidades de educación formal e informal.

El propósito de la MIIDE es “formar interventores de alto nivel académico para el desarrollo educativo mediante el fortalecimiento de procesos de investigación, intervención e innovación, dirigidos sobre problemas y necesidades socio-psicoeducativo-culturales en áreas e instancias tanto de educación formal como de educación no formal”. (Zamora y Otros, 2015).

Ahora bien, la intervención constituye un campo de conocimiento emergente en México (Negrete, 2010); y se asimila como la capacidad de contribuir a afectar y modificar positivamente estructuras sociales y comportamientos singulares, al analizar, atender y resolver problemas, necesidades y demandas específicas del campo educativo (Ardoino, 1980; y Malgesini, 2011). Asumimos la intervención como una oportu-

nidad formativa y poner en práctica el diseño y desarrollo de estrategias teórico-metodológicas constitutivas de proyectos de investigación-intervención de interés de los maestrantes, quienes las perfilan, aplican y evalúan durante sus cursos en esta Maestría y con el acompañamiento de sus tutores.

Desde el paradigma de la complejidad, la innovación la concebimos como proceso de análisis sistemático y como el resultado de proyectos deliberados: el proceso, consiste primero en indagar y analizar cierto tipo de prácticas educativas y, posteriormente, procura conquistar y agregar cuestiones de valor en las prácticas educativas, tanto profesionales como institucionales; el resultado deriva de haber conquistado la promoción de mejoras y/o transformaciones introducidas ante necesidades educativas o al resolver prácticas problemáticas (Suárez 2007; Blanco y Mesina, 2000; y González y Escudero, 1987).

En este sentido, desde los campos-eje formativos de la intervención y de la innovación las problemáticas no sólo se analizan y diagnostican sino se procura trascenderlas, al contribuir a introducir y generar cambios y transformaciones en ámbitos y prácticas de educación formal y no formal.

Pero los campos-eje formativos de la intervención y la innovación estarían incompletos si no se clarifica que su finalidad convocante y orientadora se rige por el campo-eje formativo de un desarrollo educativo inclinado a favor del bien humano común, con el cual se identifica el conjunto de actividades y herramientas teórico-prácticas en las que se basa esta Maestría (Lonergan, 1998; y Serna, 2013). Para ello se adopta una perspectiva multidisciplinaria, con la finalidad de que actúe como puente de comprensión entre distintas teorías del desarrollo y, a su vez, permita abrir caminos a una fundamentación analítica y propositiva, siempre atentos al bien humano común.

El propósito y los campos-ejes formativos en los que descansa la MIIDE, se construyen y cumplen a lo largo de seis cuatrimestres en los que se cursan los dieciocho seminarios constitutivos de las tres líneas curriculares de la MIIDE: Formación Básica; Metodológica; y Desarrollos Educativos Específicos.



La línea de formación básica aborda y construye dispositivos analítico-conceptuales para fortalecer los procesos de reflexividad, interpretación y explicación, mismos que ayudan a perfilar los proyectos de investigación-intervención-innovación, a fin de transformar referentes y factores propios del desarrollo humano.

La línea metodológica orienta el abordaje y tratamiento reflexivo, al problematizar, analizar, intervenir e innovar sobre problemas y necesidades de la realidad socio-educativa, mediante el aporte de herramientas filosóficas, teóricas y metodológicas dirigidas a reconstruir y construir objetos de investigación-intervención, conforme las líneas de desarrollo específico que en esta propuesta curricular han puesto su énfasis en el ámbito socio-psicoeducativo y cultural..

La línea de desarrollos específicos se constituye por seis sub-líneas que se orientan de manera particular hacia desarrollos educativos específicos, diseñados bajo estrategias de investigación, intervención e innovación y en torno a problemáticas y necesidades circunscritas en el ámbito socio-psico-educativo y cultural. Cada sub-línea corresponde a campos de conocimiento particular, desde los cuales se reflexiona, problematiza y delimitan problemas, necesidades y demandas específicas del ámbito socio-psicoeducativo y cultural.

En suma, la MIIDE se adiciona a las estrategias que contribuyen a cumplir el objetivo de elevar la calidad educativa; aunque, en esencia es un posgrado que responde de manera rigurosa a las expectativas y demandas de superación académica, planteadas por diversos profesionales de la educación de nuestra entidad.

#### Referencias biblio-hemerográficas

Ardoino, J. (1980), "La intervención: ¿Imaginario del cambio y cambio de lo imaginario?", en Ardoino, J., J. Dubost, A. Govy, F. Guattari y G. Lapassade, La intervención institucional. México, Folios: 61-72.

Arredondo, M. y Otros (2006), "Políticas de Posgrado en México", en Reencuentro (México). Núm. 045. Revista UAM-Xochimilco.

Blanco, R. y G. Messina (2000), Estado del arte sobre las innovaciones educativas

- en América Latina. Bogotá, Convenio Andrés Bello: <http://www.educar-chile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CIndice%20y%20pr%C3%B3logo.pdf>.
- González, M. y J. Escudero, (1987), *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- Guevara, G. (1980), “La educación superior en el ciclo desarrollista de México” en *Cuadernos Políticos (México)*. Núm. 25. México, Era: 54-70.
- Malgesini, G. (2011), *Guía Metodológica sobre el proyecto de intervención*. Madrid, European Antipoverty Network.
- Negrete, T. (2010), “La intervención educativa: un campo emergente en México”, en *Revista de Educación y Desarrollo (México)*. Núm. 13, Centro Universitario de Ciencias de la Salud-Universidad de Guadalajara, abril-junio: 35-43.
- Pérez, M. (1983), “Economicismo, ideología educativa del desarrollo” en *Educación y desarrollo, ideología del Estado Mexicano*. México, Línea: 113-140.
- SEP (1978), “Decreto que Creación de la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Diario Oficial de la Federación (México)*. 29 de agosto.
- SEP (1989), *Programa Nacional Indicativo del Posgrado*. Núm. 6. México, CNPES-CNP.
- Suárez, M. (2007). *El Kaizen. La Filosofía de la Mejora Continua e Innovación Incremental detrás de la Administración por Calidad Total*. México, Panorama.
- UPN (1998), *Reglamento general de estudios de posgrado*. México, Consejo Académico.
- UPN (2012<sup>a</sup>), *Lineamientos generales para la creación de programas educativos de licenciatura, especialización, maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, Rectoría.
- UPN (2012<sup>b</sup>), *Reglamento general para estudios de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, Rectoría.
- Zamora, A. y Otros (2015), *Plan de Estudios de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo*. México, UPN.

## AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICULAR EN MÉXICO

Alejandro Emanuele Menéndez

Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y  
Eléctrica, Unidad Zacatenco del Instituto  
Politécnico Nacional

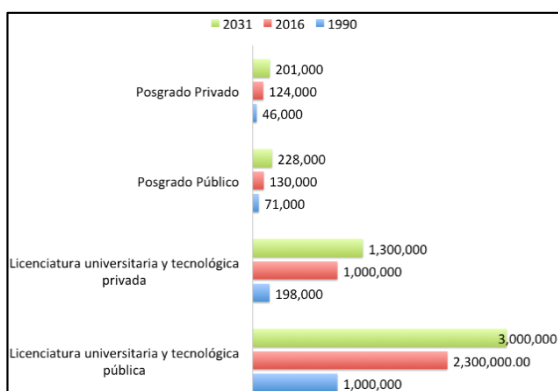
### Introducción

Hoy en día las IES se enfrentan constantemente a retos que guardan relación con la calidad, el financiamiento y la cobertura; retos imponentes ante una institución social que dota a las naciones de un “arma defensiva dentro de una economía global que gira alrededor del conocimiento” (Rama, 2010: 43). Con ello Rama revela que la educación superior no ofrece una promesa vana, ya que según la OCDE “para un adulto con estudios completos en educación superior, ello representa ingresos 70% mayores a los comparados con los de uno con educación media” (2014: 3); lo cual para el estado a su vez se traduce en una estructura económica más sólida, capaz de generar posibilidades de absorción para sus egresados.

Con el anterior panorama en mente, al ofrecer una mirada más detallada en torno a la educación superior en América Latina y el Caribe, se denota que aunque es importante para el desarrollo económico de las naciones la “inversión pública no ha sido suficiente y es por ello que la educación terciaria privada en esta región es la que más presencia tiene a nivel mundial con un 48% de cobertura” (Álvarez, I; Romay, L.; 2014: 43). El anterior contexto Latinoamericano se reafirma en el territorio nacional, consiguiendo ser observado en la tabla I.

Tabla I. Serie histórica y proyecciones cobertura educación terciaria en México.

Fuente: *Elaboración a partir de* (SNIE, 2014).



La

realidad que establece la

tabla I es que de manera prospectiva la cobertura principal en torno al servicio educativo terciario en México, ocupado tradicionalmente por el sector público, pasará a corresponder a las IESP. Independientemente de ello los organismos internacionales de ayuda económica y técnica (BID, 2014), (CEPAL, 2013), (CINDA, 2011; 2012), (IIFE, 2014), (NCES, 2011), (OCDE, 2012; 2014), (OEI, 2014), (UNESCO, 1998; 2009; 2012), (World Bank Group, 2013) aunque comprenden la necesidad en el territorio nacional de los servicios que ofrecen las IESP, insisten en que ello no debe traducirse en el relevo de la responsabilidad nacional y con ello el sacrificio de la calidad de la oferta educativa en aras de cumplir con sus indicadores de cobertura.

Al unísono estas instituciones internacionales a través de sus respectivos reportes, reconocen en México el logro de una mayor cobertura bajo el sector educativo terciario, objetivo garantizado en gran parte por instituciones de educación superior particulares, tal como lo reseña la tabla 1. En los mismos documentos y bajo otro tenor identifican una escasa presencia de mecanismos de regulación administrativa y de vigilancia de la calidad en el servicio educativo particular. Ello al reconocer la ausencia de modelos de acreditación (federales o reconocidos por el estado) en conjunto con la necesidad de una mayor regularización en la autorización de establecimientos de educación terciaria.

Esta situación reseñada a nivel internacional es reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) al expresar que “existe una limitada capacidad

de la autoridad educativa para asegurar la calidad, ya que no cuentan con un sistema integral de acreditación oficial” (2016: 4). La única herramienta federal vigente entorno al aseguramiento de la calidad institucional en las IESP se centra en los Acuerdos 279 y 286; instrumentos que se encuentran “en proceso de ser actualizados debido a su poca pertinencia y capacidad de respuesta a las necesidades y objetivos nacionales” (DGAIR, 2016: 2).

Por su parte el Acuerdo 276 rige en la actualidad según datos de la DGAIR (2016) a 3, 960 unidades académicas de educación superior particulares, contemplando las modalidades escolarizada y no presencial las cuales algunas son “de dudosa calidad y otras de gran calidad, pero ambas siendo inspeccionadas bajo los mismos criterios” (2016: 4). La autoridad educativa federal (SEP) no omite mencionar que aunque reconocen la importancia de la inspección en temas de calidad, insiste en que no cuentan con los recursos humanos necesarios para ofrecer el seguimiento adecuado. Este escenario queda corroborado en la figura 1, el cual presenta un análisis de los datos entorno a las visitas de supervisión a IESP realizadas por la DGAIR.

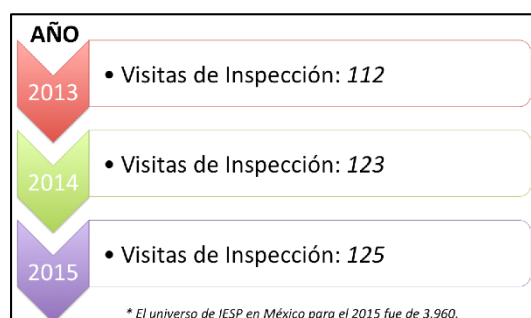


Figura 1: Supervisión de los servicios incorporados. Fuente: *Elaboración a partir de* (DGAIR, 2016).

La figura 1 consolida la inhabilidad nacional en proveer una supervisión que garantice la calidad del servicio educativo terciario recibido por más del 38% de la población estudiantil nacional al sólo inspeccionar al 0.031% de su población total en la actualidad.

En parte es importante el reconocer que alguna de las responsabilidades entorno al aseguramiento de la calidad de los programas educativos superiores, son retomados por instituciones acreditadoras nacionales, las cuales a través del cumplimiento de sus respectivos indicadores ofrecen un reconocimiento el cual implica a su vez para la institución prestigio, proyección y reconocimiento de la calidad existente. Entre alguna de estas instancias nacionales acreditadoras figuran los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, organizaciones civiles reconocidas por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior y en el caso de programas de posgrado a través de su incorporación en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Independientemente de la existencia de estas herramientas de trabajo provistas por los organismos acreditadores, según Acosta “el liderato en las IESP expresa y refleja poca atención y reconocimiento en torno a la necesidad de acción en temas de calidad educativa” (2015: 173). Esto en parte podría ser en parte reflejo combinado del poco desarrollo del campo de conocimiento y la substancial ausencia de “modelos de calidad educativa aplicados a instituciones de educación superior terciaria y sus efectos en las mismas” (Acosta, 2015:174).

Estado actual del estado del arte entorno al sistema de educación superior particular

Existe hoy en día una gran variedad de investigaciones y campos de conocimiento; con tal contexto se nota importante el identificar el camino ya labrado por otros investigadores y retomarlo para contextualizar el aporte que pueda traer el presente trabajo de investigación.

En el ámbito internacional Shaha y Stanford (2013) por su parte estudian el impacto que pueden tener los procesos de acreditación en las instituciones de educación superior privadas. En su capítulo señalan que para que un modelo de gestión de la calidad realmente refleje una mejora continua se debe contar con el compromiso del liderato institucional, una recolección de datos no manipulados, un comité de trabajo que cuente con un instrumento que contenga indicadores actualizados y

contextualizados al entorno de la unidad educativa y la integración de toda la comunidad académica dentro de los procesos de mejora continua.

La anterior investigación refrenda la importancia de modelos de gestión de la calidad, especialmente en contextos en donde no existe una instancia acreditadora federal y/o local. Expresa además que con la correcta implementación de modelos de gestión de calidad, las instituciones de educación superior particulares alcanzan mayores niveles de cumplimiento de indicadores (institucionales, nacionales e internacionales) y de rendición de cuentas; acercando por tanto a las mismas al cumplimiento de las metas establecidas por los múltiples sistemas y subsistemas.

Por su parte el contexto regional Latinoamericano consolidado en el trabajo de Rama (2016) muestra la constante expansión de la educación terciaria en el área desde 1970 al presente junto con su estado actual; describiendo una oferta educativa terciaria privada en América Latina que a pasado de un 23.5% en el 2000 a un 41% para el 2010.

En su investigación, Rama ilustra un clima regional de presencia de estándares mínimos de calidad complementado con la existencia de infinidad de micro instituciones educativas y de un clima negativo de competencia por alumnos; todos elementos que en combinación resultan en una oferta educativa de exigua calidad en mucho de los casos. En fin Rama (2016) expresa una importante tendencia hacia mayor regularización de los servicios educativos terciarios particulares en América Latina la cual se encuentra en posición de acaparar en un futuro la absorción del servicio educativo terciario, de posgrado, en educación continua y educación a distancia.

Al contrario el entorno Mexicano no se muestra como reflejo de las tendencias marcadas por Shaha y Stanford (2013) y Rama (2016); confirmado a través de la reseña de Acosta (2015) sobre el trabajo de investigación realizado por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) entorno a la política nacional actual y algunos de los modelos de gestión generados para el aseguramiento de la calidad en el servicio educativo terciario particular.

Esta investigación reseñada expresa la urgente necesidad de mayor exploración de este campo de estudio el cual describe como escasamente desarrollado. Presenta además un contexto donde la política nacional se encuentra desactualizada; reflejando esquemas de evaluación donde es juez y parte entorno a la acreditación de la calidad. Al igual evidenciando una negación por parte del liderato en las Instituciones de Educación Superior Particulares (IESP) entorno a la realidad emergente de una necesidad de alcance de mayores niveles de calidad en su servicio educativo.

Tomando el anterior panorama bajo consideración, se apuntala una necesidad apremiante entorno a modelos sistémicos de evaluación interna que ayuden a las instituciones de educación superior particulares a consolidar una mejora continua institucional, instrumentos los cuales a su vez deberían ser validados por instancias de cohorte nacional y/o internacional.

#### Metodología

A saber, la investigación en los avances que lleva se estructura conforme lo establece la Metodología de los Sistemas Suaves (MSS). La MSS se compone de siete pasos que a su vez repercuten en cinco acciones tres de las cuales fueron tomadas por el investigador: 1. Identificar y explorar situación problema. 2. Explorar la situación problema a través de modelos (teóricos- conceptuales) 3. Establecer de manera estructurada una discusión y debate acerca de la situación problema. Faltan por consolidarse el 4. Definir y tomar las acciones más viables para mejorar y convertir la situación en una menos problemática y 5. Comenzar nuevamente el ciclo.



Dicho de otro modo, es menester señalar y particularizar cada uno de estos pasos, a saber la aplicación dentro de la problemática a investigar, reseñándose el primer paso en la figura 2.

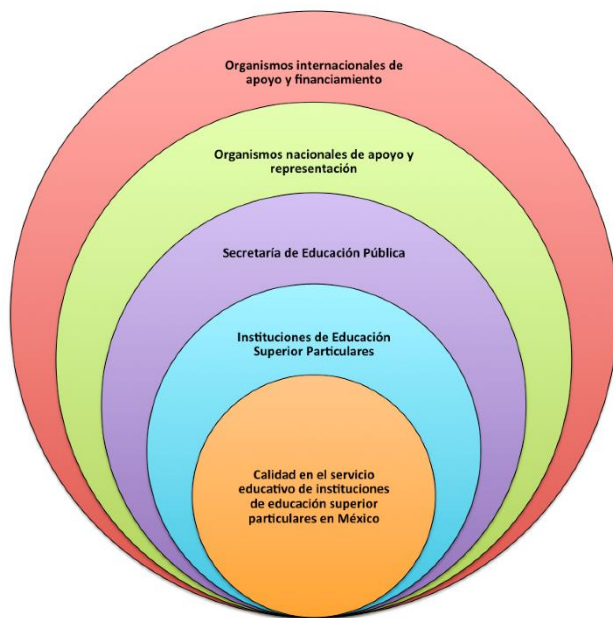


Figura 2. Situación del problema no estructurado. Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 representa la situación del problema no estructurado; etapa la cual consiste desde la visión del investigador en expresar de manera desarticulada los actores quienes han tenido un acercamiento directo con la situación problemática visualizada dentro de las instituciones de educación superior particulares.

Es importante remarcar que la Metodología de Sistemas Suaves (MSS) insiste en demarcar el término "problema" como inadecuado ya que el mismo hace que se minimice la visión de la situación estudiada. Como resultado la metodología consolidada por Checkland en 1996 cree que "la situación problema" es un término más apropiado puesto que puede haber muchos problemas que tienen la necesidad percibida a ser solucionados. Es por ello que la situación problema no estructurado figura como una síntesis visual de lo ya expresado en el desarrollo.

Por su parte el segundo paso de la MSS requiere retomar la situación

problema no estructurada y estructurarla a través de la visión de mundo “*Weltanschauungen*” obtenida a través de la búsqueda de información previamente realizada. La visión de mundo en torno al tema de calidad de servicio educativo particular y su relación con la gestión directiva debe tomar en cuenta los siguientes actores internacionales, nacionales e institucionales.



Figura 3. *Weltanschauungen*. Fuente: Elaboración propia.

En resumen la primera fase de la MSS considera básicamente las problemáticas de una manera general y sólo es hasta la segunda fase que con la revisión de literatura, tanto teórica como de otras investigaciones se facilita la descripción de la situación problema y logra la estructura del sistema: esos factores que no cambian fácilmente (las relaciones interpersonales, las actitudes, el ambiente laboral, la interrelación al interior del propio programa entre los involucrados).

### Reflexiones finales

El beneficio de este trabajo de investigación no es meramente personal. El marco referencial de la misma de seguro podrá servir como base para futuros estudios. Por el momento el trabajo deja sentadas las bases de un concepto que necesita trabajarse desde las instituciones para que así permee en su actuar, en los servicios que ofrece y en su gestión.

Por el momento, se identifica que la mejor calidad en los servicios educativos es un tema que siempre aparece en las agendas de trabajo de entidades internacionales, nacionales y estatales; pero que muestra pocos avances hacia ser consolidado. En el terreno internacional, se muestra necesidad de mayores índices de cobertura, pero “sin sacrificar la calidad en el servicio la cual no ha sido garantizada por el estado mexicano” (Rama, 2016).

Al igual aunque se observan consolidados puntos urgentes en atención en los proyectos de trabajo nacionales los mismos reconocen que no cuentan con “la estructura en recursos intelectuales y de gestión para consolidarlo, es por ello que necesitan apoyo de entes externos; en particular durante el proceso de actualización de la Ley de Coordinación de la Educación Superior y del Acuerdo 279” (DGAIR, 2016).

He aquí el dónde se consolida la necesidad de una guía que apoye a las instituciones hacia el avance de los objetivos nacionales de manera flexible pero continua, escenario preferible ante la alternativa de cerrar unidades académicas particulares que hoy en día ayudan a cubrir necesidades que el gobierno no puede cubrir entorno a temas de cobertura. El anterior argumento se reafirma en la realidad en que “existen 3,113 instituciones de educación particular acaparando un 44% de la oferta nacional” (DGAIR, 2016); tendencia nacional que parece no detenerse según los datos reseñados por la tabla I.

En términos de beneficio económico, se infiere por el momento que a través del cumplimiento de los indicadores administrativos contenidos en el modelo de gestión a ser construido, se aportaría una mayor transparencia y rendición de cuentas por parte del liderato de las IESP, esto a su vez debería reflejar una “maximización de la inversión generada por los estudiantes al incrementar la calidad del servicio educativo recibido” (Díaz, 2007).

Finalmente queda expresa la necesidad de mayor conocimiento académico en dos dimensiones, siendo la primera un modelo de gestión de calidad institucional en el servicio educativo particular y el segundo el análisis de su impacto en IESP;

ambos reconocidos como espacios poco explorados a nivel nacional tanto por la DGAIR (2016) como por la FIMPES en trabajo de (Acosta, 2015).

## Referencias

Acosta, A. (2015). La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Un estudio acerca del concepto de calidad y de los procesos de acreditación en tres universidades particulares . *Revista de la Educación Superior* , XLIV (175), 169-175.

Álvarez, I. R. (2014). *Cultura de evaluación y desafíos para el desarrollo de las instituciones educativas*. México: LIMUSA.

BID. (17 de Abril de 2014). *Acerca del BID*. Obtenido el 18 de Abril de 2014 de: <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html>

CEPAL. (1 de Abril de 2013). *Acerca de la CEPAL*. Obtenido 19 de Abril de 2014 de: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/noticias/paginas/3/43023/P43023.xml&xsl=/tpl/p18fst.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>

CINDA. (2012). *Aseguramiento de la calidad Iberoamericana. Educación Superior*. CINDA. Santiago: RIL.

CINDA. (2011). *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Proyecto Alfa. Santiago: CINDA.

Checkland, P. (2006). *Learning for Action* . Inglaterra: John Wiley / Sons, Ltd.

Clark, B. (1991). *El Sistema de Educación Superior* (Vol. 1). (N. Imagen, Ed.) Distrito Federal, México: UAM.

DGAIR. (2016). Reforma administrativa relacionada con la incorporación de estudios de. *actualización 279* (pp. 1-13). Ciudad de México: SEP.

Díaz, A. (2007). *Evaluación y Cambio Institucional*. México: Paidós .

- Goleman, D. (2013). *Liderazgo* (Primera Edición ed.). (C. Mayor, Trans.)  
Barcelona: B, S.A.
- IPE. (14 de Abril de 2014). *Historia IPE - UNESCO*. Obtenido 15 de Abril de 2014  
de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/portal/historia>
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y Calidad en Educación* (Vol. 1). (I. Editores, Ed.)  
Ciudad de México, Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- NCES. (2011). *The Condition of Education 2011*. National Center for Educational  
Statistics, Institute of Education Sciences. Estados Unidos: National Center for  
Educational Statistics.
- Muñoz, H. S. (2012). *Retos de la Universidad en México*. Ciudad de México:  
Miguel Angel Porrúa.
- Millán, A. R. (2007). *Calidad y Efectividad en Instituciones Educativas* (Vol. II).  
México: Trillas.
- OCDE. (2012). *Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio*. Buenos  
Aires: OCDE.
- UNESCO. (10 de diciembre de 2012). Situación de América Latina y el Caribe.  
*Hacia una educación para todos*. Santiago, Chile.
- OEI. (14 de Abril de 2014). *Objetivos Estratégicos y Programas*. Obtenido 14 de  
Abril de 2014 de <http://www.oei.es/objetivo1.htm>
- Senlle, A. G. (2005). *Calidad en los Servicios Educativos*. S.L., Espana: Díaz de  
Santos.
- Shaha, M., & Stanford, S. (2013). The impact of external quality audit in a private  
for- profit tertiary education institution. In M. Shaha, & C. Sid, *Eternal quality  
audit. Has it improved quality assurance in universities* (pp. 44-58). Melbourne,  
Australia: Chandos Publishing.

- SNIE. (2014). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Obtenido 1 de junio de 2016 de Serie histórica y proyecciones de la educación terciaria en México: [www.snies.gob.mx](http://www.snies.gob.mx)
- Rama, C. (2016). A new state of private universities in Latin America . In M. Shah, *A Global Perspective on Private Higher Education* (pp. 229-252). Kidlington, UK: Chandos Publishing.
- Rama, C. (2010). La irrupción de los nuevos modelos socioeconómicos, paradigmas educativos y lógicas económicas de la educación. *Universidades* (46), 3-16.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO. París.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París.
- UNESCO (2012). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. In UNESCO, *Textos Fundamentales* (p. 7). París, Francia.
- World Bank Group. (2013). *International Bank for Reconstruction and Development, International Finance Corporation, and Multilateral Guarantee Agency Country Partnership Strategy for the United Mexican States for the period 2014-2019*. WBG. México.

## PERCEPCION DOCENTE EN LA SIERRA ALTA DE SONORA, SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Héctor Antonio Cota Contreras, María Durazo Duarte y Marcos Rosario Ramírez Carrizosa

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54

### INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata de tener un acercamiento a cómo es que el docente de educación básica y media superior, concibe la evaluación del desempeño docente, y cómo esto se construye y se reconstruye a la luz de la nueva información que recibe a través de los distintos canales de comunicación, que van desde lo tradicional y oficial, como desde lo emergente, que se ve representado por las diversas redes sociales.

Su importancia radica en valorar lo que los docentes conocen de la evaluación del desempeño, en la traspolación de lo que leen, escuchan y socializan. La evaluación del desempeño docente representa un parteaguas en la manera de reconocer la práctica del maestro, en cuanto a la forma en que se deberá afrontar una realidad distinta, con nuevos enfoques y sobre todo, nuevas prácticas, en lo referente a la preparación profesional continua, a efecto de alcanzar la idoneidad requerida por las nuevas reglamentaciones legales en la materia.

El objetivo principal es identificar cuál es la percepción de los docentes de la sierra alta del estado de Sonora sobre el proceso de evaluación del desempeño. Esto tendría un impacto positivo para las prácticas de los maestros de la región, toda vez que se estaría en posibilidad de diseñar estrategias con las cuales atender las posibles áreas de oportunidad en cuanto a la preparación profesional continua del magisterio en esta región. El estudio surge a raíz de la necesidad de enfrentar con éxito una modalidad de certificación de habilidades y competencias docentes,

con posibles repercusiones en la estabilidad laboral de los trabajadores de la educación. Es importante señalar que no se identificaron estudios previos referentes al tema en cuestión.

Pregunta de investigación.

- ¿Cómo percibe el docente de educación básica, la evaluación del desempeño docente?

Objetivo de investigación.

- Identificar lo que el docente percibe que representa la evaluación del desempeño docente.

Definición de términos.

SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SEP. Secretaría de Educación Pública

LGSPD. Ley de Servicio Profesional Docente

INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

SEC. Secretaría de Educación y Cultura

SCJN. Suprema Corte de Justicia de la Nación

## *REVISIÓN DE LA LITERATURA*

Las percepciones que el ser humano se crea sobre los fenómenos que forman parte de su vida, son determinantes al momento de generar una respuesta en cualquier sentido, toda vez que, es a través de las mismas como nos configuramos una interpretación a priori. Por lo mismo, es necesario entender que las percepciones juegan un papel importante en la reconstrucción de la realidad en la que se desenvuelve un sujeto determinado.

Para Pidgeon (1998, citado en Calixto Flores & Herrera Reyes, 2010), “la percepción determina juicios, decisiones y conductas, y conduce a acciones con consecuencias reales”, de aquí que, si la percepción conduce a los estímulos de la



acción, entonces “la percepción es una respuesta a algún cambio o diferencia en el ambiente que pueda sentirse u observarse con el fin de obtener conocimiento de los objetos y eventos externos a través de los sentidos.” (Calixto Flores & Herrera Reyes, 2010).

Según Whittaker (1971 citado en Delgado Zenteno, 2012), la percepción no es una respuesta rígida al estímulo y determinada exclusivamente por las características físicas del medio ambiente, “sino que es un proceso bipolar resultante de la interacción de las condiciones de estímulo o factores externos (comunicación, situación, etc.) y de los factores que actúan dentro del observador (necesidades, valores, edad, personalidad, etc.)” (p. 12).

Para el presente trabajo percepción es:

“un proceso mental, cognoscitivo que nos permite formar conceptos, opiniones, impresiones, sentimientos, acerca de un individuo, objeto o fenómeno en función a las experiencias pasadas, al contexto social, al conocimiento de la realidad de acuerdo a nuestras necesidades, intereses, aspiraciones y deseos.” (Delgado Zenteno, 2012)

Es importante observar que al momento de percibir, solo percibimos aquello con lo cual es posible relacionarnos, no obstante, las experiencias pasadas intervienen y nulifican nuestro interés por un objeto; y finalmente alude a las expectativas como la anticipación y actualización imaginativa de sucesos venideros en relación con los objetivos de nuestras aspiraciones y son los fines que el individuo desea conseguir. (Calixto Flores & Herrera Reyes, 2010)

Al hablar de percepciones docentes, nos situamos en el entendido de que se respeta el tipo de conocimiento que genera un fenómeno observable cercano a su quehacer, de acuerdo con las variables intervinientes en su práctica diaria, de esta manera se construyen dichas opiniones particulares; por medio de la información que poseen emitida por las autoridades educativas, por las redes sociales, por los colegas que laboran en el mismo contexto y por la iniciativa de analizar por cuenta

propia las implicaciones de determinado proceso, influyendo en la toma de decisiones que contribuyan hacia la mejora de su práctica docente.

Por lo que, enfrentar el proceso de evaluación del desempeño docente, necesariamente da lugar a un espectro de percepciones en los docentes, que no se han estudiado a profundidad, por lo reciente de su implementación. En un estudio realizado, Loredó (2008) nos dice que los profesores consideran positiva la evaluación al obtener mejores resultados sobre otros, y que muchos maestros que son buenos en su quehacer pero no alcanzan una idoneidad, tienen baja motivación al no reconocerse su esfuerzo en la práctica.

Sin embargo estamos ante una faceta donde aún no se ha clarificado en el ideario de los maestros cual es la implicación real de la puesta en marcha de este tipo de evaluaciones, y en todo caso, igualmente no se ha visto el efecto último en caso de no demostrar la idoneidad requerida, que al final sería lo más importante. Al establecer que quien ejerce la docencia en la educación básica y media superior que el Estado imparte tiene garantizada su permanencia en el servicio en los términos que establece la ley, las autoridades crean un espacio de incertidumbre legal, donde se enmarcan los temores que dan lugar a la idea de la pérdida de la estabilidad en el trabajo, misma que anteriormente se daba por cierta durante toda la vida laboral.

Aunado a esto, el docente no encuentra en la contraparte, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el respaldo de una defensa a ultranza, como en el pasado era posible, misma que se circunscribía a negociaciones con la autoridad educativa, y de donde se obtenían beneficios adicionales que de alguna manera venían a mejorar las condiciones laborales en lo económico, a través de prestaciones adicionales.

De acuerdo con Cárdenas Rodríguez:

“...una forma de examinar el trabajo del profesor en el salón de clases es la evaluación del desempeño docente. Empero, existe una variable que influye o está vinculada de alguna manera con la productividad y satisfacción del

catedrático y, por ende, está relacionada también con los puntajes de las evaluaciones docentes: el estrés laboral.” (2014)

Es por ello que debe haber un equilibrio entre lo que el maestro realiza en su función y sus resultados ante una evaluación de su práctica docente, pero sobre todo, es necesario equilibrar lo que el docente piensa, con las implicaciones reales de un proceso evaluativo bajo condiciones históricamente desconocidas.

### *CONTEXTUALIZACIÓN*

El mes de agosto del 2013, el Presidente de la República, el Lic. Enrique Peña Nieto, presenta su iniciativa de Ley General del Servicio Profesional Docente, donde se asientan las bases de todo un proceso de cambio en el quehacer educativo de México. En ella anuncia:

“El concepto de permanencia en el servicio no corresponde a apreciaciones subjetivas de la autoridad educativa, ni da lugar a medidas sin fundamento de las que pueda desprenderse la pérdida de una plaza en el sector educativo. En realidad se trata de que, mediante la aplicación de los perfiles, parámetros e indicadores idóneos, pueda corroborarse que efectivamente se está cumpliendo con las obligaciones inherentes a la función que se realiza y con el fin constitucional de brindar una educación de calidad.” (Peña Nieto, 2013)

La evaluación del desempeño docente, se presenta como una manera de regular la formación profesional continua del profesorado, buscando que quienes estén al frente de las aulas, demuestren ser idóneos, en los términos que la propia autoridad requiere, toda vez que, como parte de las reformas al artículo 3º Constitucional se establece que:

...“El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.” (DOF, 2013)

Con lo anterior, el estado se reserva el derecho de establecer los mecanismos que se requieran a efecto de poder garantizar esa idoneidad que establecen,

donde el maestro manifieste un manejo apropiado de los recursos pedagógicos y didácticos que enmarca el perfil deseado, a través de los parámetros e indicadores que al efecto se han publicado. El docente, como figura principal de todo el aparato educativo en México, reduce su figura a un actor con poco o ningún poder de decisión, difícilmente toma parte de los procesos de discusión, de los cuales surge alguna reforma, ya sea laboral, metódica o procedimental. Para lo anterior, surge en el modelo de representatividad prevaleciente, las figuras de las partes sindicales y patronales. La primera, representada por el SNTE, y la segunda, por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La evaluación antes mencionada, avalada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en el mes de septiembre del 2015, comienza a aplicarse a una cierta muestra de docentes en el mes de noviembre del mismo año y socializando los resultados en el pasado mes de febrero 2016, ante los cuales, por ser el primer grupo de evaluados, se generan diversas perspectivas ante las inconsistencias del proceso de evaluación y del sentir de los maestros que formaron parte en la primera etapa.

Situación problemática.

La evaluación del desempeño docente que se estará aplicando a maestros de educación básica y media superior en este ciclo escolar, genera en los profesores ciertas percepciones y posturas que deben analizarse para empezar a conocer los efectos que produce en el magisterio, este proceso evaluativo que por ley habrá de llevarse de manera obligatoria para demostrar ser idóneo, en los términos que la autoridad establece mediante un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, un expediente de evidencias de enseñanza, la aplicación de un examen de conocimientos y competencias didácticas y una planeación didáctica argumentada.

Los resultados posibles se clasifican en cinco categorías: insuficiente, suficiente, bueno, destacado, sobresaliente, en esta primera etapa de la evaluación, a

los maestros que tuvieron resultados destacados se les otorga un incremento salarial. El llevar a cabo este proceso implica que cada docente lo vea de manera distinta, ya que no todos cuentan con el dominio de los contenidos y de habilidades digitales, lo que resulta que se generen percepciones diferentes en los maestros.

## METODOLOGÍA

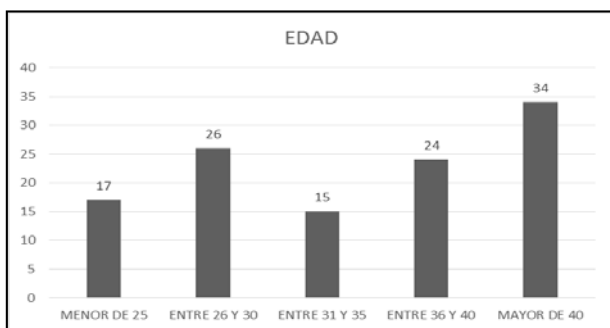
El presente estudio se llevó a cabo en el estado de Sonora. Con un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, bajo un muestreo intencionado por las características de la población de interés, a través de la aplicación de una encuesta auto administrada. La unidad de análisis fueron los trabajadores de la educación en los municipios de Huásabas, Granados, Villa Hidalgo, Bavispe, Bacerac, Huachinera, Bacadéhuachi y Nácori chico, ubicadas en la sierra alta de Sonora, donde por lo reducido de las poblaciones, se encuestaron a la totalidad de los trabajadores de la educación del nivel preescolar y primaria, las secundarias de Huásabas y Villa Hidalgo, así como al Cecytes de Granados y Bacerac, siendo en total 116 participantes, a quienes se les administró un cuestionario de 9 ítems, en una escala de Likert, de 1 a 5, donde 1 representa En completo desacuerdo, y 5, En completo acuerdo, atendiendo a los distintos niveles al interior de ellas –personal directivo, docente y administrativo-. La encuesta se entregó vía correo a los municipios de Bavispe, Bacerac, Huachinera, Bacadéhuachi y Nácori, para su impresión, a través de la Supervisión de zona, y se solicitó fuera regresada vía correo electrónico, escaneada. En los municipios de Granados, Huásabas y Villa Hidalgo, la encuesta fue entregada personalmente a los sujetos.

La encuesta se validó a través del programa estadístico SPSS, versión 23, obteniendo un Alfa de Cronbach igual a .781, lo que le da un alto grado de confiabilidad al instrumento. Para el análisis factorial se obtuvo una KMO de .734, lo que indica la viabilidad de este tipo de análisis. Se obtuvieron 3 factores: f1. Calidad educativa; f2. Seguridad laboral y condiciones salariales.

## RESULTADOS

De los encuestados el 34% fueron hombres y el 66% mujeres, predominando el sexo femenino.

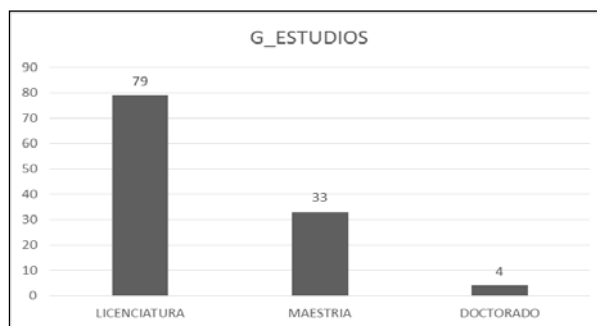
Figura 1. *Distribución por edad de los encuestados.*



Fuente: elaboración propia

Otra categorización fue el grado de estudios, el 68% tiene licenciatura, el 28% tiene maestría y el 4% cuenta con estudios de doctorado, según la figura siguiente:

Figura 2. *Distribución por Grado de Estudio de los encuestados.*



Fuente: elaboración propia

Por último el puesto laboral con el 15% administrativos, el 74% docentes y el 11% directivos.

En el análisis de los ítem, el número 1: “El magisterio sonorense conoce las implicaciones referentes a la evaluación del desempeño docente” obtuvo una media

igual a 3.06 ( $s=1.082$ ) lo que nos indica que las opiniones de los encuestados fluctúan entre el acuerdo con el 40% de las respuestas y en desacuerdo con el 42%, manifestando igualdad en ambas opiniones.

Para el ítem número 2: “El magisterio sonorense piensa que la evaluación del desempeño docente, es para beneficio de la calidad educativa” se obtuvo una media de 3.05 ( $S=1.156$ ), una desviación de estándar elevada y sin embargo manifiesta una alta correlación al ítem 1 ( $r=.609$ ,  $p=.000$ ) lo que nos indicaría que una alta proporción de los encuestados asocia las implicaciones de la evaluación del desempeño docente con el beneficio de la calidad de la educación.

El resultado del ítem 3: “La evaluación del desempeño docente representa pérdida de la seguridad laboral, para los trabajadores al servicio de la educación” tuvo una media de 2.56 ( $s=1.121$ ), lo que nos habla de una percepción donde el docente está de acuerdo con la idea de perder la seguridad laboral a través de esta evaluación y se encuentra una correlación positiva con el ítem 2 ( $r=.373$ ,  $s=.000$ ) que habla de que a pesar de impactar positivamente en la calidad de la educación el trabajador siente temor de perder su seguridad en el empleo.

El ítem 4: “El magisterio sonorense piensa que la evaluación del desempeño docente es para beneficio de las condiciones salariales de los trabajadores del sistema educativo” obtuvo una media de 2.81 ( $s=1.095$ ) lo que nos habla de una percepción donde no existe un beneficio de las condiciones salariales.

En el caso del ítem 5: “La evaluación del desempeño docente representa pérdida de los beneficios logrados por el SNTE, para los trabajadores al servicio de la educación” obtuvo una media de 2.45 ( $s=1.122$ ) donde el docente percibe que esta evaluación es en detrimento de los logros acumulados por la parte sindical.

Analizando el ítem 6: “El magisterio sonorense reconoce el papel transformador de la evaluación del desempeño docente, para beneficio de la calidad de la educación” tiene una media de 3.28 ( $s=1.139$ ) no distinguiendo diferencias significativas, encontrando balanceadas las posturas, donde hay un puntaje acumulado

del 45% que no manifiesta acuerdo y un acumulado del 55% que si manifiesta acuerdo en lo que el ítem cuestiona.

Con relación al ítem 7: “La evaluación del desempeño docente representa solamente una parte de la reforma laboral, sin impacto pedagógico efectivo” obtuvo una media de 2.22 ( $s=.976$ ) lo que nos indica que la mayoría de las percepciones de los encuestados asocian la evaluación del desempeño docente con un impacto pedagógico positivo, quedando o manifiesta una correlación ( $r=.414$ ,  $p=.000$ ) significativa con el ítem 2, asociándolo con el beneficio a la calidad educativa.

## CONCLUSIONES

Los docentes encuestados representan un segmento de los trabajadores de la educación en el estado, a quienes las oportunidades se les presentan con mayor dificultad, por lo dispersas que se encuentran las comunidades con respecto a las Supervisiones escolares de preescolar y primaria, en el caso de educación básica, así como a la oficina de servicios regionales de la SEC; a esto hay que sumarle las complicaciones que tienen con los medios de comunicación, las carreteras de acceso son prácticamente intransitables, por lo dañadas que se encuentran; los medios telefónicos son limitados y con muy mala calidad en la recepción, así como el internet. La investigación tuvo como limitantes, la dificultad de tener una comunicación más fluida con los sujetos, así como las complicaciones para el acceso, existiendo la necesidad de enviar los cuestionarios por correo, sin el control de la aplicación personal.

Conocer la percepción que existe con respecto a la evaluación del desempeño docente es importante en esta región, para el diseño de estrategias que brinden apoyo en la obtención de resultados positivos tanto en la práctica, como en la misma evaluación de cada uno de los maestros evaluados.

Con los resultados obtenidos se infiere que los maestros que laboran en la sierra de Sonora desconocen la información a profundidad de las implicaciones y alcances de la evaluación del desempeño docente, derivado en parte por el hecho de que la mayoría de los docentes, específicamente en educación básica, no



cuentan con la experiencia de haberse evaluado previamente; además de que la información, al momento de la aplicación del estudio, no se ha socializado por parte de las autoridades competentes, en este caso la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, a la totalidad de los trabajadores de la educación, con total claridad, por la ausencia de precisiones existentes en los distintos elementos que conforman la complejidad de la reforma a través de la LGSPD. Sin embargo subyace la idea de que esta implica beneficios para la calidad de la educación, como queda asentado en las diferentes correlaciones establecidas anteriormente.

Por lo anterior se concluye que:

1. Existe una percepción sobre el impacto positivo de la evaluación docente, en la calidad de la educación.
2. Los encuestados perciben una pérdida de las condiciones de la seguridad laboral y las condiciones salariales.
3. Perciben la evaluación del desempeño docente como una reforma de tipo laboral y política.
4. La mala recepción de los sistemas de comunicación, así como el difícil acceso a la región ha obstaculizado la generalización del conocimiento a profundidad de la Ley General del Servicio Profesional Docente, específicamente con lo relativo a la evaluación del desempeño docente y sus implicaciones.
5. De acuerdo con Pidgeon (1998) (Citado en Calixto Flores & Herrera Reyes, 2010), que dice: “la percepción determina juicios, decisiones y conductas, y conduce a acciones con consecuencias reales”, el alcance del estudio no estuvo en posibilidad de obtener evidencias, por el hecho de no haberse implementado el proceso de evaluación del desempeño docente en alguno de los maestros de la región comprendida dentro de la investigación.
6. Sin embargo, y de acuerdo con Delgado Zenteno (2012) quien dice que percepción es “un proceso mental, cognoscitivo que nos permite formar conceptos, opiniones, impresiones, sentimientos, acerca de un individuo, objeto o

fenómeno en función a las experiencias pasadas, al contexto social, al conocimiento de la realidad de acuerdo a nuestras necesidades, intereses, aspiraciones y deseos.” es posible afirmar que aún sin haber tenido la experiencia del proceso de la evaluación del desempeño docente, en esta modalidad, no impide a los docentes encuestados el tener una imagen autoformada de las implicaciones de dicha evaluación, tanto en el sentido de la calidad educativa, como en el de la pérdida de la seguridad laboral y de las condiciones económicas.

7. En estudios posteriores, se puede investigar en docentes evaluados y docentes no evaluados, buscando ampliar el espectro de percepciones generadas en ambos segmentos.

## REFERENCIAS

- Calixto Flores, R., & Herrera Reyes, L. (2010). ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIONES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *TIEMPO DE EDUCAR. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, 227-249.
- Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M., & González Ramírez, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 1-22.
- Delgado Zenteno, A. P. (2012). *Percepción del desempeño docente y rendimiento matemático de estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa-callao*. LIMA, PERÚ.
- DOF. (2013). Recuperado el 09 de 03 de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Hernández Navarro, L. (2013). La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. *REDALYC*, 5-26.
- INEE. (2014). *INEE*. Recuperado el 09 de 03 de 2016, de INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente>

LGSPD. (2013). Recuperado el 09 de 03 de 2016, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)

Loredo Enríquez, J., Romero Lara, R., & Inda Icaza, P. (11 de 09 de 2008). *REDIE*. Recuperado el 10 de 03 de 2016, de REDIE: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>

Peña Nieto, E. (2013). *Gaceta Informativa Congreso de la Unión*. Obtenido de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/62/2013/ago/20130816-Ini-Educa-3.pdf>

## EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

Luis Fernando Hernández Jáquez

Universidad Pedagógica de Durango

### Introducción

En el contexto mexicano, la investigación acerca del autoconcepto en niños y preadolescentes es un campo relativamente poco estudiado, al menos por la cantidad de publicaciones que pueden encontrarse en comparación con los estudios que abarcan el propio autoconcepto pero con jóvenes de los niveles escolares de educación media superior y superior, y al respecto de esto se tiene el trabajo de Robles, Martínez y Del Ángel (2015), quienes con una muestra de 100 niños de segundo a sexto grado de primaria y utilizando la escala de Piers-Harris, encontraron que tanto los niños como las niñas presentan un nivel de autoconcepto positivo, así como una diferencia estadística significativa en la popularidad, a favor de las niñas.

Por su parte, Gaeta, Cavazos y Pérez (2014) analizaron el autoconcepto físico y general, la preocupación por la apariencia física y la obesidad, así como los hábitos alimentarios en niños mexicanos entre 9 y 13 años de edad, encontrando que el autoconcepto general y el físico se manifiestan positivamente y con muy pocas diferencias significativas dadas por el género. Por los propios intereses de este estudio, la conclusión se explica alrededor de la complejidad en la percepción subjetiva de los alumnos respecto a su autoconcepto y sus hábitos alimentarios.

Ibarra, en el año 2011 (citado por Ibarra y Jacobo, 2014) llevó a cabo un estudio con niños escolares de 11 a 12 años de edad, estudio que concluyó estableciendo una vinculación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Espinoza y Balcázar (2002) analizaron las diferencias entre el autoconcepto real e ideal y la autoestima que presentaron dos muestras de niños, aquellos que sufren maltrato familiar y aquellos que se sitúan en familias intactas. Uno de los

resultados principales reveló que en relación con el autoconcepto real, en los niños de familias intactas (ambiente favorable) es más positivo que en quienes sufren maltrato.

Así pues, lo anterior es una muestra de cómo se ha estudiado el autoconcepto en niños mexicanos, pero, con fines de ampliar esta revisión de antecedentes a contextos ajenos al mexicano, y en los idiomas inglés y español, se sugiere al lector consultar el estado del arte presentado por Hernández (2016).

El presente estudio se enmarca en una determinada zona escolar ubicada en la periferia rural de la ciudad de Durango, Dgo., México. Adscrita a la Secretaría de Educación Pública y de sostenimiento federal, cuenta con un total de ocho escuelas que imparten el nivel de educación primaria (para niños de seis a doce años de edad). De ellas, tres son escuelas de organización completa y cinco multigrado.

Básicamente, las comunidades donde se insertan las escuelas tienen como principales actividades económicas la agricultura, ganadería y el empleo en actividades domésticas en la capital del estado.

En esta zona escolar, son múltiples los problemas que se presentan en relación con la conducta, el desánimo, el aprovechamiento y la inserción social entre los estudiantes, situaciones que han llamado la atención de profesores y autoridades educativas que han hecho esfuerzos por abatir estas problemáticas, pero que han tenido resultados poco efectivos y que aunados a la escasa participación de los padres de familia, hacen que las problemáticas no se resuelvan.

Se cree, que dichas problemáticas pueden estar asociadas a la baja autovaloración que los niños tienen de sí mismos, ya que algunos así lo han expresado durante las propias actividades escolares, y por lo tanto, es que decidió abordar esta situación a través de los siguientes objetivos de investigación:

1. Determinar el nivel de autoconcepto de los niños escolares de la zona en mención.

2. Determinar si diversas variables, tales como la edad, el género, el grado escolar y la escuela, son factores determinantes en el nivel de autoconcepto de los niños escolares.

### Sustento teórico

El autoconcepto se refiere al conjunto de autopercepciones de una persona que: “a) se forma a través de las experiencias y las interpretaciones del ambiente y, b) reciben una influencia importante de los reforzamiento y evaluaciones de otras personas significativas (Shavelson y Bolus, 1982, citados en Schunk, 2012, p. 383)”. Este autoconcepto o imagen que uno tiene de sí mismo tiende a desarrollarse más en la adolescencia que en preadolescencia debido al uso mayor de abstracciones en la descripción de uno mismo (Whitty, 2002, citado en Tuckman y Monetti, 2011).

Al ser un constructo que evoluciona, Schunk (2012, p. 384) señala que:

...en la adolescencia los individuos tienen percepciones relativamente bien estructuradas de sí mismo en áreas como la inteligencia, la sociabilidad y los deportes; mientras que los niños pequeños se perciben de manera concreta, se definen en términos de su apariencia, sus acciones, su nombre, sus posesiones, etc., no distinguen entre las conductas y las capacidades o características personales subyacentes, tampoco poseen un sentido de personalidad duradera porque su autoconcepto es difuso y está mal organizado.

En el presente estudio, se toma como fundamento la definición de autoconcepto de Piers (1984) quien afirma que el autoconcepto es un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta; y este autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quiénes somos y como reaccionamos en diferentes circunstancias.

### Metodología

El presente estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo de investigación, es de alcance correlacional y no experimental, ya que "...el científico no posee control directo sobre las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables" (Kerlinger y Lee, 2002, p. 19); y transeccional o transversal, ya que se recopilarán los datos en un único momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La hipótesis general que guía la investigación está definida como:

Hi: "el autoconcepto de los niños escolares presenta un nivel bajo o inferior".

Su contraparte la hipótesis nula es Ho: "el autoconcepto de los niños escolares no presenta un nivel bajo o inferior".

Por otra parte, en la zona escolar la matrícula total asciende a 639 estudiantes, de los cuales el 70% se concentra en las tres escuelas de organización completa, razón por la cual se decidió trabajar con ellas (denominadas en lo sucesivo escuela primaria A, B y C), y de manera específica con los grados de quinto y sexto, ya que es en ellos en donde se ha presentado con mayor énfasis la problemática explicada con anterioridad. En suma, el número de participantes en la investigación fue de 202 sujetos.

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1984), que mide el autoconcepto a través de 80 ítems que componen las seis dimensiones (o autoconceptos específicos) de la escala, y que son (Piers y Harris, 1969):

1. Conductual o comportamental: es el conjunto de conductas el niño presenta en la escuela y en su hogar.
2. Intelectual: es la imagen que el niño tiene de sí mismo en aspectos relacionados con su rendimiento académico y con su inteligencia, además de la valoración que hace sobre la opinión que tienen sus compañeros sobre él de estos mismos aspectos.
3. Ansiedad: es el estado de ánimo o equilibrio emocional en la vida diaria del niño.

4. Popularidad: se refiere a la valoración que el niño hace de su estatus social y de las relaciones que establece con sus compañeros.
5. Físico o apariencia: son los juicios que el niño hace acerca de su cuerpo y aspecto físico.
6. Felicidad-satisfacción: es la valoración que se hace sobre el propio estado de felicidad y satisfacción con su vida (bienestar personal).

La confiabilidad del instrumento en referencia a los sujetos participantes en esta investigación fue de .916 en Alfa de Cronbach y de .908 por mitades (con la corrección de Spearman-Brown).

### Resultados y discusión

De manera general, para la totalidad de la población, los resultados del auto-concepto, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados generales de autoconcepto y sus dimensiones.

No	Dimensión (autoconcepto)	Puntuación Directa (media aritmética)	Puntuación Centil
1	Conductual	13.83	30
2	Intelectual	10.43	30
3	Ansiedad	7.20	50
4	Popularidad	8.69	25
5	Físico	7.25	25
6	Felicidad-satisfacción	7.77	50
7	Autoconcepto global	55.17	25

De acuerdo con Piers (1984), el descriptor correspondiente a cada puntuación centil equivale, según sea, a lo que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Descriptores correspondientes a la puntuación centil de la escala.

Puntuación Centil	Descriptor
60-70	Alto nivel
55-59	Promedio alto
45-54	Promedio
40-44	Promedio bajo
35-39	Bajo
34 o menor	Muy bajo

Dado lo anterior, es posible determinar que el autoconcepto conductual, intelectual, popularidad, y físico, así como el autoconcepto global se encuentran en un nivel muy bajo, mientras que el autoconcepto referente a la ansiedad y a la felicidad-satisfacción, se encuentran en un nivel promedio.



Explorando los resultados por escuela, se tiene la significancia estadística que se muestra en la tabla 3, en donde se observa que únicamente se encuentra diferencia estadísticamente significativa (utilizando la prueba ANOVA y un valor de referencia de .050) en el autoconcepto conductual (sig=.016) y en la ansiedad (sig=.000).

Tabla 3. Significancia estadística del autoconcepto y sus dimensiones en relación con la escuela de adscripción de los estudiantes.

No	Dimensión (autoconcepto)	Significancia
1	Conductual	.016
2	Intelectual	.172
3	Ansiedad	.000
4	Popularidad	.340
5	Físico	.300
6	Felicidad-satisfacción	.300
7	Autoconcepto global	.135

Por lo anterior, se procedió a la elaboración de la prueba de seguimiento de Duncan para esas dos dimensiones, encontrándose que los estudiantes de la escuela primaria “A” son los que muestran un menor autoconcepto conductual, con 12.71 puntos directos promedio, mientras que en la escuela primaria “C” es en la que se encontró el mayor promedio (14.32 puntos). En lo que respecta a la ansiedad, los estudiantes de la escuela primaria “A” son los que mostraron un menor puntaje directo promedio (6.21), mientras que la escuela primaria “B”, fue en la que se encontró el mayor promedio en esta dimensión (8.17 puntos).

En cuanto al grado escolar (quinto o sexto) y al género (masculino o femenino) de manera general, se tiene la significancia estadística mostrada en la tabla 4 (utilizando la prueba t de Student y un valor de referencia de 0.050):

Tabla 4. Significancia estadística del autoconcepto y sus dimensiones en relación con el grado escolar y con el género de los estudiantes.

No	Dimensión (autoconcepto)	Significancia	
		Grado	Género
1	Conductual	.003	.058
2	Intelectual	.023	.694

3	Ansiedad	.068	.079
4	Popularidad	.006	.475
5	Físico	.000	.655
6	Felicidad-satisfacción	.000	.655
7	Autoconcepto global	.000	.593

Con excepción de la dimensión “ansiedad”, todas las demás muestran diferencia estadísticamente significativa entre el quinto y sexto grado, teniendo los estudiantes del sexto grado un mayor promedio en todas ellas: 14.48, 10.97, 9.15, 7.67, 7.67 y 58.15 puntos, para las dimensiones conductual, intelectual, popularidad, físico, felicidad-satisfacción, y autoconcepto global, respectivamente; mientras que 12.93, 9.78, 8.07, 6.67, 6.67 y 51.13 puntos, respectivamente para las mismas dimensiones en los estudiantes del quinto grado.

En lo que respecta al género, no fue posible determinar diferencia estadística significativa en alguna de las dimensiones ni en el autoconcepto global.

En otro sentido, la edad de los sujetos participantes oscila entre los 9 y 12 años, y para determinar si existe una relación entre dicha edad y el autoconcepto, se utilizó el estadístico  $\rho$  de Pearson, obteniéndose los resultados que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Coeficiente de correlación de Pearson entre el autoconcepto (y dimensiones) y la edad de los estudiantes.

No	Dimensión (autoconcepto)	$\rho$
1	Conductual	.043
2	Intelectual	.035
3	Ansiedad	.045
4	Popularidad	.091
5	Físico	.111
6	Felicidad-satisfacción	.127*
7	Autoconcepto global	.087

\*Correlación significativa al nivel 0.05

Únicamente en la dimensión “felicidad-satisfacción” se pudo encontrar una correlación significativa, que aunque un tanto débil, indica que a mayor edad, el

autoconcepto de los estudiantes referente a su felicidad-satisfacción, aumenta, y viceversa.

De manera general, los resultados de esta investigación difieren a los reportados por Robles, Martínez y Del Ángel (2015), ya que ellos encontraron un nivel de autoconcepto positivo en la muestra estudiada. Difieren también a lo señalado por Gaeta, Cavazos y Pérez (2014), quienes también determinaron un autoconcepto general y físico positivos.

Para el primer caso, la discrepancia puede explicarse considerando el tipo de sujetos involucrados en el estudio, ya que los niños cursaban la escuela primaria en alguna institución de la ciudad de Toluca, Estado de México, ciudad que se considera de un estrato económico, social y político, medio-alto. Para el segundo caso, la discrepancia no está en relación a las características de los sujetos ya que estos muestran características un tanto similares a los de la presente investigación, sino que está en relación al instrumento utilizado. Sin embargo, esto se puede asegurar solamente al nivel de suposición ya que se haría necesario un análisis profundo de los instrumentos para confirmarlo.

En cuanto a lo concluido por Espinoza y Balcázar (2002) al afirmar que los niños que sufren maltrato familiar presentan un autoconcepto menor respecto a los niños de familias intactas, se puede decir que son resultados similares a los obtenidos en este estudio dado el punto de vista contextual, un tanto desfavorable de los sujetos, sin asegurar que los involucrados sufren de maltrato.

### Conclusiones y discusión

Teniendo en cuenta los resultados ya descritos, se determinó que los niños escolares presentan un nivel de autoconcepto muy bajo en las dimensiones conductual, intelectual, popularidad, y físico, así como el autoconcepto global, mientras que un nivel promedio en las dimensiones de ansiedad y felicidad-satisfacción. Con esto, se da cumplimiento al primer objetivo del estudio: determinar el nivel de autoconcepto de los niños escolares de la zona en mención.

De la misma forma, fue posible determinar la aceptación de la hipótesis de investigación Hi: “el autoconcepto de los niños escolares presenta un nivel bajo o inferior”, ya que así fue de manera general o global.

En cuanto al segundo objetivo del estudio, se concluye que la edad solo se correlaciona positivamente con el autoconcepto referido a la felicidad-satisfacción. El género no es una variable determinante en el autoconcepto global ni en alguna de sus dimensiones, a diferencia del grado escolar, en donde los estudiantes del sexto grado muestran un mayor autoconcepto tanto de manera global como en todas las dimensiones, a excepción de la dimensión “ansiedad”.

Por último, la escuela resulto un elemento que interviene solamente en la valoración del autoconcepto conductual y en la ansiedad, siendo en ambos casos una de las escuelas la que presenta el menor puntaje promedio, quedando, para futuras investigaciones la determinación precisa de las condiciones escolares que determinan ello.

#### Referencias

1. Espinoza, A. y Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *psiquiatria.com*. Recuperado de [http://www.psiquiatria.com/trastornos\\_infantiles/autoconcepto-y-autoestima-en-ninos-maltratados-y-ninos-de-familias-intactas/](http://www.psiquiatria.com/trastornos_infantiles/autoconcepto-y-autoestima-en-ninos-maltratados-y-ninos-de-familias-intactas/)
2. Gaeta, M.; Cavazos, J. y Pérez, B. (2014). Percepción personal y hábitos alimentarios en el contexto escolar en niños mexicanos de zonas marginadas. *Hacia la Promoción de la Salud*, 19(2), 53-65.
3. Hernández, L. (2016). Autorregulación del Aprendizaje y sus Constructos Asociados. Estado del Arte. En Gutiérrez, *Cognición y Aprendizaje. Líneas de Investigación* (p. 43-81) México: Plaza y Valdes Editores y Universidad Pedagógica de Durango.
4. Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú: McGraw Hill.

5. Ibarra, E. y Jacobo, H. (2014). *Adolescencia Evolución del Autoconcepto*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Juan Pablos Editor.
6. Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Cuarta Edición. México: McGraw Hill.
7. Piers, E. (1984). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself). Revised Manual*. Cal.: W.P.S.
8. Piers, E. & Harris, D. (1969). *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Tennessee: Counselor Recording and Test.
9. Robles, E.; Martínez, N. y Del Ángel, M. (2015). Autoconcepto en niños y niñas escolares de la ciudad de Toluca. En Hernández, *Autorregulación Académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (p. 203-220). México: Instituto Universitario Anglo Español.
10. Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
11. Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México: Cengage Learning.

## EVALUAR LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR EL PROCESO

Gilberto Hidalgo Salado

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

### Introducción

La docencia no se vive en espacios homogéneos, sino en distintas realidades: el maestro trabaja en contextos diferentes, con grupos de alumnos con perfiles diversos y, muchas veces, en condiciones precarias de infraestructura. Variables que impactan su desempeño, a las cuales se agregan otras asociadas a su trayectoria sociocultural, que no deben perderse de vista para tener una mejor valoración de su situación en México. (Consejeros de la Junta de Gobierno, INEE, 2015.)

Ante esta idea de cómo el contexto es una de las variables que incide en la conducta y por tanto, en su desempeño, actualmente los docentes de educación básica en nuestro país se encuentran inmersos en las acciones y los procesos de reformas educativas, donde la evaluación del desempeño docente es sin duda una de las acciones que más controversia ha generado al respecto. Por parte del gobierno federal se tiene instrumentada toda una estrategia en la que el discurso oficial dice que la evaluación de los docentes es clave para mejorar la calidad educativa, sin embargo, varios grupos de maestros parece que encuentran un sentido diferente, de calificación, exclusivamente de validación, de ser idóneos, y encuentran pocos elementos para mejorar la calidad educativa.

### Propósitos

En esta investigación el planteamiento surgió de una problemática a nivel nacional, reflexionando sobre la influencia que han tenido las reformas estructurales presentadas en este sexenio, en donde la reforma educativa es una de ellas. Así, como consecuencia de los cambios educativos y las reformas implementadas, enmarcadas por una serie de reformas que se han venido suscitando en toda América Latina, se pudo comprender la importancia que tiene la evaluación de los docentes

en servicio, para el gobierno mismo, para el sistema educativo mexicano, para las escuelas y para los mismos maestros, por ello, se indagó y se revisó la literatura pertinente, y ello permitió delimitar la investigación a analizar, como a través de la implementación de la evaluación del desempeño docente, el maestro percibe, conceptualiza y valora la pertinencia del proceso, sus aciertos y desaciertos, y lo relaciona o no con trabajo diario, entendido este como un proceso de profesionalización.

Se busca llevar a cabo desde una perspectiva holista, meta evaluativa, con la finalidad de encontrar los elementos constituyentes que ayuden a tomar decisiones en procesos evaluativos del ámbito educativo, propiamente en mejoras a futuros procesos de implementación de la evaluación del desempeño docente, y en reflexiones que ayuden la mejora y profesionalización del maestro, que se demanda para la nueva sociedad del conocimiento, entendida esta por la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 2006 como el tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno.

#### Enfoque de la investigación

El acercamiento a un objeto de estudio tiene distintos enfoques como lo son el enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. En esta investigación, la investigación cualitativa es una forma de investigar que tiene un orden inductivo, ya que no se conocen a profundidad todas las determinantes, pero se trata de abordar la situación como un todo. Tiene una perspectiva holista, tal como lo menciona Giroux (2004) el investigador se muestra más minucioso al momento de explorar las determinantes sobre el contexto que tuvo lugar la recopilación de los datos, y se muestra más interesado en conocer las particularidades.

El concepto de investigación holista permite analizar el conjunto del proceso de la implementación del desempeño docente en su primer año de implementación 2015-2016, pero además permite, con una visión sistémica poder encontrar relación con sus partes al interior del mismo y con el sistema más amplio, en este caso la reforma educativa y los objetivos educativos a nivel nacional. Mihailovich (2006)

sostiene que una visión holista considera que el todo es un sistema más complejo que una simple suma de sus elementos constituyentes o, en otras palabras, que su naturaleza como ente no es derivable de sus elementos constituyentes.

La investigación cualitativa es importante en las ciencias sociales ya que se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. En ese mismo tenor, los tres maestros elegidos para este caso de estudio, expresaron que es importante que se les dé la voz para expresar sus sentir, su pensar, sus quejas, pues esto, podría ayudar a futuros maestros que vivan por este proceso.

#### Metodología. Estudio Colectivo de Casos

En el campo de la educación, Simons (2011), expresa que una de las estrategias de investigación más utilizadas en el ámbito de la evaluación y en la realización de tesis de posgrado, es el estudio de caso.

Bajo este argumento, la Investigación cualitativa, propiamente la investigación evaluativa, sugiere el diseño de estudio de casos, ya que posibilita tener la voz de los participantes, y además, para una mayor comprensión de esas voces, permite la complementariedad de fuentes de información, con la intención de conocer y comprender a profundidad el objeto de estudio.

Sandín (2003) expresa que el diseño de la investigación se puede llevar a cabo mediante un Estudio Colectivo de casos, asimismo, Yin (1993), muestra su aplicación en diversos campos disciplinares, y entienden el estudio de casos como una *estrategia de diseño* de la investigación.



Por otra parte Stake (1994), citado por Sandín (2003) precisa que el estudio de casos “no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación” (pp. 236-237).

Se coincide con Yin (2003) cuando define el estudio de caso como una:

“estrategia de investigación que comprende un todo, que abarca el método, la lógica del plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y el análisis de los datos. En ese sentido, el estudio de caso no es una colección de datos o meramente una característica de diseño exclusivo, pero sí una estrategia de investigación” (p.14).

Como lo expresa Hernández, Fernández y Baptista (2010), la evolución que han tenido los estudios de caso en los últimos años, los sitúa más allá de un tipo de diseño o muestra de investigación. Un aspecto importante para esta investigación es mencionar que los instrumentos utilizados fueron la entrevista a profundidad y la información documental.

Método. El diseño en el estudio de caso y el apoyo del modelo CIPP, de Stufflebeam para el análisis de los datos.

Para el diseño por el cual se decidió llevar a cabo la investigación, se contempló en todo momento escuchar a los profesores evaluados. Teniendo claridad en la estrategia de Estudio de Caso, se procedió a la búsqueda de un diseño metodológico que permitiera tener claridad sobre el camino a seguir para poder llevar a cabo la investigación. En ese sentido, y relación a las fases por las que se llevara a cabo el trabajo de investigación, se encontró a Izcara Palacios (2009) que expone que las fases a recorrer en la investigación cualitativa, *no necesariamente se dan de forma cronológica*, por el contrario, se da un proceso de *ir y venir* en algunas de

ellas, como la recolección de datos, la revisión de la literatura, el análisis y las inferencias, esta realidad dialógica entre cada una de las fases permite construir y reconstruir una realidad para comprenderla mejor.

Sin embargo, el mismo autor precisa que al exponer las fases a recorrer en la investigación cualitativa, como lo son la introducción, justificación, objeto de estudio, marco teórico, hipótesis, objetivos generales y específicos, marco metodológico, desarrollo del tema, conclusiones así como las referencias bibliográficas, lo que se busca es tener una lógica de trabajo. Asimismo, Yin (2003), señala apartados importantes de un plan de investigación de estudio de caso: *Preguntas de investigación bien planteadas, proposiciones u objetivos, una descripción clara de la unidad o unidades de análisis (el caso), una explicación de cómo se reunirán los datos y lo que se realizará después de ello, así como los criterios para su interpretación.*

El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos, para esta investigación, tres. Con base en lo anterior se determinó que la muestra para el trabajo de investigación fueran maestros de la comunidad académica de la Escuela Primaria X, de la ciudad de Aguascalientes que participaron en el proceso de evaluación del desempeño docente en el periodo 2015- 2016, así como a académicos en torno al objeto de estudio.

Dado que la investigación tiene como objeto conocer y valorar cómo se implementó la evaluación del desempeño docente, en ese sentido se hace referencia a una investigación que además de contener un enfoque cualitativo, una estrategia de investigación de Estudio Colectivo de Caso, es también una investigación evaluativa.

Bajo esta perspectiva, el presente estudio alude a una investigación evaluativa, la cual es un tipo de evaluación caracterizada por su rigurosidad y sistematicidad, de esta forma podría quedar definida como “la recolección sistemática de información acerca de actividades, características y resultados de programas, para realizar juicios acerca del programa, mejorar su efectividad, o informar la toma futura de decisiones” (Patton, 1996, p. 13).

La evaluación debe ir estrechamente ligada a la toma de decisiones, con el objetivo de mejora del sujeto, objeto o intervención evaluada. La evaluación va principalmente dirigida a programas educativos, sin embargo también puede darse la evaluación de alumnos, o como en este caso, para la valoración de la evaluación del desempeño docente.

Sobre el modelo a seguir en la investigación para el análisis de los datos, se llevó a cabo un proceso de meta-evaluación, y para ello se utilizó el modelo CIPP de Stufflebeam (2002), el cual hace referencia a aspectos habituales dentro de los sistemas de evaluación en relación con la naturaleza del objeto a evaluar, su fundamentación, contexto, puesta en funcionamiento, los recursos puestos a disposición y los resultados o productos logrados.

El modelo para el análisis

El propósito de la meta-evaluación es el perfeccionamiento de los programas, en ese sentido, se propone este modelo, que tiene en cuenta cuatro ámbitos: Contexto, Input (entrada o diseño), Proceso, Producto. Para el desarrollo del análisis de los datos recuperados en la investigación, se consideraron las siguientes categorías de análisis, propias del modelo de meta-evaluación que propone Stufflebeam (2002) ya que permiten de manera general tener una valoración integral de la implementación del proceso:

#### *Evaluación de contexto*

Consiste en definir el contexto institucional, con relación sistémica como parte del sistema educativo mexicano, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son los suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Para ello se recurre a métodos como la revisión de documentos, entrevistas, entre otras posibles fuentes de información.

Para esta investigación se presentan algunas de las sub-categorías que permiten atender a esta dimensión son la conceptualización de la evaluación, los mecanismos de notificación, las relaciones de poder así como mecanismos de difusión del proceso

#### *Evaluación de insumo*

Pretende identificar y valorar la capacidad del sistema, del proyecto, o del proceso a implementar en su conjunto, las estrategias alternativas del proceso de evaluación del desempeño docente, la planificación, capacitación, y los presupuestos del mismo, antes de ponerlo en práctica. La metodología más apropiada consiste en inventariar y analizar los recursos humanos disponibles, así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el proyecto de implementación en el ciclo 2015-2016; también se recurre a bibliografía especializada, visitas a lugares donde se han aplicado, grupos de asesores y ensayos piloto. Algunas de las sub-categorías son la capacitación para afrontar el proceso, el tiempo dedicado a cada fase, la cantidad, pertinencia y suficiencia de los instrumentos utilizados, así como la valoración como objetos del sistema o como sujetos participantes en el mismo

#### *Evaluación de proceso*

Se lleva a cabo para identificar y, si es posible, corregir los defectos de planificación durante la implementación de la evaluación del desempeño docente en su primer ciclo. Se debe obtener continuamente información específica del proceso real, contactando con los agentes implicados y observando sus actividades. Algunas de las sub-categorías son los Instrumentos utilizados, el apoyo recibido, el uso de múltiples referentes para la evaluación, las competencias de los evaluadores entre otros

#### *Evaluación de producto*

Consiste en recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, así como por otras fuentes de información, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.

Objetivos de la Evaluación de producto: valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La evaluación del producto debe incluir una valoración de los efectos a largo plazo (deseados y no deseados, positivos y negativos). Esta última evaluación, de síntesis, se orienta a medir e interpretar los logros al final de cada etapa del proyecto. Es su intención medir criterios asociados a objetivos, efectuar interpretaciones racionales de los productos y verificar todo el proceso. El fin es la recopilación de información acerca de los resultados. Algunas de las sub-categorías son la toma de decisiones a partir de la evaluación, la difusión de resultados, el reconocimiento social, la transformación de la práctica docente, entre otros.

Estas categorías permiten conocer la pertinencia, eficacia, equidad, eficiencia y trascendencia de la implementación del programa evaluativo. A partir de la recolección de la información de campo, consolidar la información mediante un proceso de triangulación, para ello la triangulación metodológica que se presenta es la triangulación hermenéutica, que como menciona Cisterna (2005) es entendida esta como un cruce dialéctico de toda la información recabada.

#### Resultados parciales

Concluidos los análisis de los datos, el investigador procederá a realizar inferencias de cada uno de los tipos de datos, a la luz de las distintas fuentes de información, y apoyándose de los referentes teóricos encontrados. A partir de dichos resultados y meta-inferencias, se comprenderá mejor las condiciones, actividades, acciones y actitudes que mostraron los maestros durante el ejercicio angustiante de ser evaluados durante el ciclo escolar 2015-2016.

#### Conclusiones preliminares

La elaboración de este capítulo permite concretizar el trabajo del diseño de investigación, con elementos metodológicos que le brindan rigurosidad académica, reconociendo que en las ciencias sociales no existen fórmulas preestablecidas y que como investigador se tiene que ir a la búsqueda de establecer rutas que posibiliten el acercamiento a la comprensión del objeto de estudio.

El conocimiento a profundidad de la estrategia de investigación estudio de caso, posibilita además, indagar y poder comprender mejor la realidad social, reconociendo que la evaluación del desempeño docente es una realidad compleja, por ello, la precisión metodológica facilitó el tener claridad para indagar la percepción de los implicados en un entorno sistémico, desde las diferentes miradas, con un sentido holista, la implementación de la evaluación del desempeño docente en la escuela primaria de la ciudad de Aguascalientes, durante el ciclo escolar 2015-2016.

#### Referencias

- Giroux, S. (2008). *Metodología de las ciencias humanas*. Disponible en la Escuela de Graduados de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio web: [http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/posgrado/sp/ene11/ege/ed4024/9789681673789\\_cpi.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/posgrado/sp/ene11/ege/ed4024/9789681673789_cpi.pdf)
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. Ed.). México: Mc Graw Hill
- Izcara Palacios, S. P. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa: guía para elaborar tesis*. México. Plaza y Valdez.
- Mihailovich, P. (2006). Kinship branding: A concept of holism and evolution for the nation brand. *Place Branding*. Vol. 2,3. Paris. Francia.
- Sandín, M.P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Cap.7. S.A. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Trad. R. Filella Escolá. Madrid. Morata
- Stufflebeam, D. (2002) *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Pidos Ibérica S.A. Barcelona.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. 3a Ed. California. Sage.

## EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL DE BALANCÁN, TABASCO

Honorio Marín Guillermo, María del Carmen Chan Lezama y Guadalupe de los Ángeles Santos González

Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

### 1. FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE UN ABORDAJE DESDE EL MODELO HERMENÉUTICO- REFLEXIVO.

La formación docente es un asunto complejo que implica el reconocimiento de variables internas y externas. Las primeras tiene que ver con distintas dimensiones involucradas en el proceso formativo como tal, al respecto reconocemos cuatro dimensiones: conocimientos, sentimientos, habilidades y voluntad (Fernández, 2005). Las variables externas hacen referencia a los aspectos del contexto que configuran la formación docente; entre ellos se encuentran: los mecanismos de acceso a la profesión docente, las políticas educativas y la metodología didáctica (Vaillant y Marcelo, 2001). En este marco, se asume que la formación profesional “es el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso la de docente” (De Lella, 2003:21).

Estos aspectos tienen total correspondencia con el modelo educativo de formación hermenéutico-reflexivo. También se le conoce como enfoque del profesor orientado a la indagación (Rodríguez, 1995). Este modelo incorpora la dimensión ética y política, puesto que la práctica docente esta cargada de conflictos de valor. Por tanto, el docente se configura como un gestor de cambio, puesto que enfrenta situaciones imprevistas en el acto educativo. Así, la realidad educativa es abordada desde diversas dimensiones del entramado social, las cuales permiten incluir a la comunidad. La visión de la enseñanza y del aprendizaje queda sujeta al diálogo, a la inter-

acción, a la interpretación a través del análisis y la indagación, además de considerar el contexto global en donde se desarrolla el acto educativo. En tal sentido, el formador inicial bajo este modelo de formación es capaz de enfrentar los retos y desafíos del acto educativo. La reflexión permite desarrollar un espíritu crítico y potencia la capacidad de razonamiento (Chan y Sáenz, 2016).

### 3.- DISEÑO Y PROPUESTA METODOLÓGICA.

La propuesta de seguimiento de egresados se deriva de la puesta en marcha del proyecto: "Formación docente: retos y desafíos en el desarrollo profesional" realizado por los maestros de la Escuela Normal Urbana de Balancán (ENUB).

Esquema 1. Fases de la propuesta para el seguimiento de egresados.



Fuente: Elaboración propia.

#### Fase 1. Diagnóstico y curso propedéutico.

Se realizó una fase exploratoria con los alumnos que ingresaron en el 2007 a la Licenciatura de educación Preescolar y educación Primaria con el propósito de conocer sus expectativas de ingreso a la carrera. La aplicación de esta fase se realizó con la generación 2007-2011, integrando una base de datos con una población de 540 alumnos de ambas licenciaturas. Con base en el diagnóstico realizado se diseñó e implementó un curso propedéutico para los alumnos de nuevo ingreso sobre la identidad profesional docente. El curso fue piloteado con los alumnos de la gene-



ración 2007-2011. Participaron 2 psicólogos y 90 alumnos. Este curso tuvo una duración de seis meses. Se realizaron 6 talleres mensuales: 1) Autorretrato, 2) El color del cristal, 3) ¿Quién soy?, 4) Poemas del nombre, 5) Canción del pueblo africano y 6) introyectos sobre ser maestro.

#### Fase 2. Comunidad de Aprendizaje.

En el 2012 se integró la Comunidad de Aprendizaje por 9 alumnos de séptimo semestre, los cuales durante el ciclo escolar 2012-2013 realizan sus prácticas profesionales en escuelas primarias de la cabecera municipal de Balancán. En esta fase los alumnos realizan un proyecto de intervención el cual se plasma en un documento recepcional para el proceso de titulación. Los objetivos que orientaron a la Comunidad de Aprendizaje fueron: analizar la práctica profesional de los formadores iniciales y evaluar los proyectos de intervención educativa en el marco de sus prácticas profesionales. En esta fase comprendió un sistema de evaluación en donde se aplicaron tres instrumentos: 1) Rúbrica de evaluación del proyecto de la Comunidad de Aprendizaje, 2) Rúbrica de competencias docentes, 3) Rúbrica de evaluación de clase, 4) Rúbrica de evaluación del proyecto de intervención educativa (documento recepcional).

#### Fase 3. Proyectos de investigación.

Durante el ciclo 2015-2016 la comisión de egresados y los profesores que integran el Cuerpo Académico: Formación Profesional y Prácticas Didácticas en Escuelas Rurales, desarrollaron dos proyectos de investigación:

- 1) Formación docente. Retos y desafíos en las prácticas profesionales. Un estudio comparativo con estudiantes y egresados. En este proyecto se aplicó un cuestionario sobre Retos y desafíos de la profesión docente en el campo laboral y una escala de actitudes sobre las competencias docentes para estudiantes y egresados.

- 2) La formación de los formadores iniciales: buenas prácticas. En este proyecto se aplicó un cuestionario sobre buenas prácticas y casos exitosos de los formadores iniciales para estudiantes y egresados y una escala de actitudes sobre indicadores de la formación profesional para estudiantes y egresados.

La muestra de estudio estuvo conformada por el 10% de estudiantes de séptimo semestre de una población total de 76 estudiantes y por 10% de egresados de la generación 2011-2015 de una población total de 80 egresados.

Fase 4. Análisis de resultados.

Para efectos de la propuesta que en este trabajo se desarrolla, se presentan algunos resultados sobre las problemáticas en las prácticas profesionales y un análisis comparativo entre estudiantes y egresados.

Fase 5. Propuesta de evaluación de las prácticas profesionales y plan de seguimiento de los egresados.

#### 4.- PROBLEMÁTICAS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.

Las problemáticas que comparten en mayor medida los egresados son: en primer lugar, el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales (80%). En segundo lugar, el 60% de los participantes menciona los problemas organizacionales y la atención a grupos numerosos. Cabe resaltar que el 30% de los egresados labora en escuelas multigrado con grupos alrededor de 30 a 40 alumnos. En tercer lugar, de manera común, el 40% de los egresados menciona problemáticas en la relación entre maestros y padres de familia, la falta de compromiso con los padres de familia, la utilización de las estrategias didácticas, problemas administrativos y directivo. Por último, el 20% de los participantes mencionaron, la falta de materiales didácticos, la evaluación, valores y conducta, así como casos de alumnos rezagados.

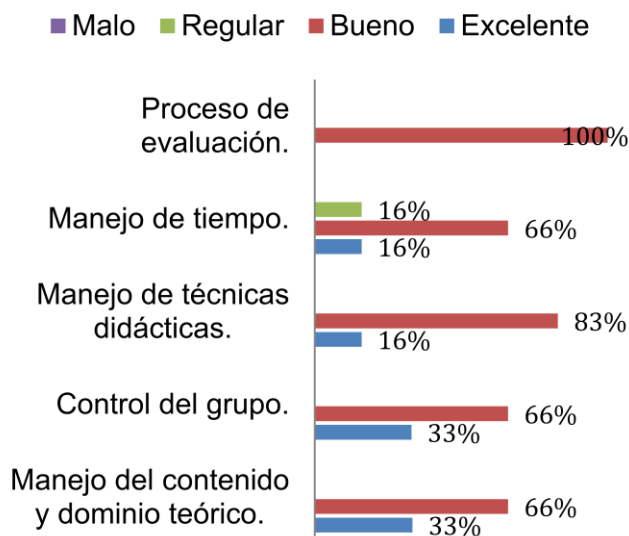
## 5.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE ESTU-

DIANTES Y

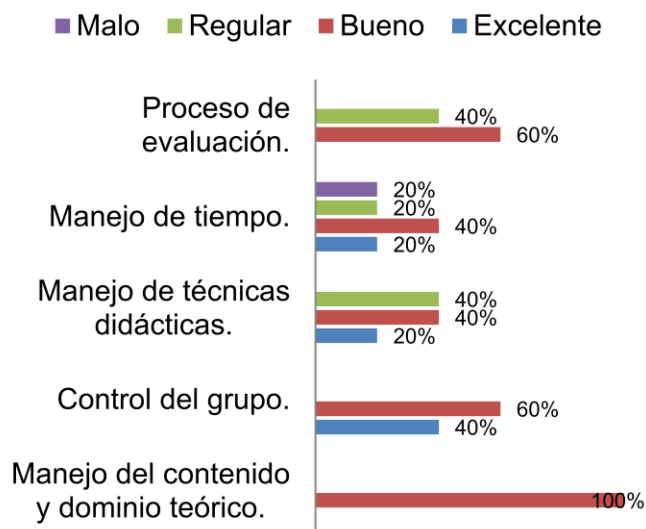
Fuente: investigación realizada.

Fuente: investigación realizada.

**Gráfica 1. Práctica profesional: estudiantes.**



**Gráfica 2. Práctica docente: egresados.**



DE

### LOS EGRESADOS.

Comparando los resultados entre los estudiantes que realizan sus prácticas y los egresados podemos observar lo siguiente. Los estudiantes han registrado cuatro actividades de la formación profesional realizadas de manera excelente y los egresados sólo mencionan tres; coincidiendo el manejo del tiempo(16%) (20%), el manejo de técnicas didácticas (16%) (20%), control de grupo (33%) (40%). Puedo observarse que los últimos porcentajes en estas actividades son más altos en los resultados de los egresados. Lo cual puede significar un mayor dominio producto de la experiencia frente a grupo.

Con respecto a aquellas actividades que califican en el nivel bueno podemos observar que predominan altos porcentajes en los resultados de los estudiantes practicantes. Por lo que llama la atención que el proceso de evaluación sea realizado en este nivel (bueno) por el 100% de los estudiantes a comparación de los egresados con 60%. La segunda práctica en el nivel bueno con mayor porcentaje por parte los

alumnos (83%) es el manejo de técnicas didácticas. A diferencia de los egresados que registran diversos niveles de realización de esta práctica, en el nivel bueno califican 40% de los egresados.

En cuanto al manejo del tiempo realizado de buena manera se registra el 66% de los estudiantes a diferencia del 40% de egresados. Con el mismo nivel (bueno) y porcentaje de estudiantes (66%) se realiza el control de grupo, manejo del contenido y dominio teórico. A diferencia de los egresados se registran los siguientes porcentajes: para control de grupo (60%) y con un nivel de excelencia más alto (40%) que los estudiantes (33%). Una cuestión importante en estos resultados tiene que ver con el manejo del contenido y dominio teórico, ya que el porcentaje más alto se encuentra registrado por la totalidad de los egresados (100%) a diferencia del 66% de los estudiantes, no obstante éstos presentan 33% en un nivel excelente.

## 6.- PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y PLAN BÁSICO DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS.

Las prácticas profesionales constituyen uno de los ejes fundamentales en la formación inicial de docentes. De manera que las competencias docentes que tiene que desarrollar los formadores iniciales son las siguientes:

Tabla 2. Dimensiones e indicadores de la evaluación de las prácticas profesionales.

DIMENSIONES A EVALUAR.	INDICADORES
1.- Dominio de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Muestra preparación académica suficiente, y adecuada, para el desarrollo del trabajo docente.</li> <li>b) Muestra seguridad profesional en lo que dice o hace, al interactuar didácticamente con los alumnos.</li> <li>c) Utiliza diversas formas de presentar los contenidos: explicación, ejemplificación, demostración, etc.</li> <li>d) Manifiesta capacidad de respuesta a las inquietudes y dudas de los alumnos en el tratamiento de los temas. Con frecuencia muestra habilidad para hacer transversal una temática integrando dos o más asignaturas.</li> </ul>
2. capacidad de comunicación con los	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Da instrucciones claras y manifiesta habilidad para captar la atención de los alumnos durante la clase.</li> <li>b) Uso correcto del lenguaje y de diversos recursos de expresión (gestos, silencios, etc.) al realizar las actividades didácticas en el aula; y fuera del aula.</li> <li>c) Muestra disposición para escuchar a los alumnos durante sus intervenciones y a explicar de diversas formas los contenidos de mayor complejidad.</li> </ul>

alumnos y con otros actores de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>d) Muestra disposición para dialogar y acordar estrategias didácticas con el titular del grupo; y en la medida de lo posible, con otros actores de la escuela.</li> <li>e) Logra un ambiente agradable de trabajo a través de la comunicación y el respeto mutuo.</li> </ul>
3. Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) La planeación que presenta denota profesionalismo: limpieza; buena caligrafía, ortografía y redacción; etc.</li> <li>b) Muestra habilidad para buscar la congruencia entre los contenidos, los propósitos y las actividades didácticas.</li> <li>c) En todas las secuencias de actividades de la planeación especifica los tres momentos metodológicos: inicio (rescate de saberes previos), desarrollo (análisis y discusión del tema) y cierre (síntesis, conclusión y/o evaluación).</li> <li>d) Adapta los planes de clase a la edad, nivel cognitivo e intereses de los alumnos, utilizando estrategias innovadoras de enseñanza.</li> <li>e) Hace un uso efectivo del tiempo, pero al mismo tiempo respeta el ritmo de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>f) Muestra capacidad de adaptación a situaciones imprevistas y de realizar ajustes a la planeación</li> </ul>
4.- Manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Utiliza diversos recursos didácticos para la conducción de las</li> <li>g) actividades de enseñanza, logrando el interés y participación de los alumnos.</li> <li>h) Aprovecha los libros de texto gratuito, ficheros, libros del rincón y otros materiales de apoyo, en forma creativa y profesional.</li> <li>i) Aprovecha los recursos del medio y los adapta creativamente al contenido que desarrolla.</li> </ul>
5.- Diseño del proceso de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Usa instrumentos de evaluación (exámenes escritos o ejercicios) congruentes con los propósitos educativos y con las formas de enseñanza, al cierre del período de prácticas y/o en los períodos establecidos por la escuela primaria.</li> <li>b) Elabora registros de evaluación continua de los alumnos (tablas de cotejo) para tener un control evolutivo de su desempeño: conocimientos, habilidades y actitudes.</li> <li>c) Usa los resultados de la evaluación como recurso para mejorar las formas de enseñanza (retroalimentación pedagógica).</li> </ul>
6. Capacidad de percepción e interpretación de los sucesos del aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Utiliza el tacto pedagógico para atender las necesidades manifestadas por el grupo o por algún niño en particular: agresiones físicas y verbales, robos, accidentes, etc.</li> <li>b) Detecta en forma oportuna las dificultades de algunos alumnos para la comprensión de los contenidos de enseñanza y les da atención personalizada.</li> <li>c) Logra percibir el cansancio o fastidio de los niños ante alguna actividad e inserta otras para motivarlos (<i>canta con ellos, juegan, etc.</i>), sin que se pierda el propósito del contenido que se desarrolla.</li> </ul>
7. Presentación física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pone especial cuidado en su higiene personal: olor agradable, cabello, dentadura, limpieza del vestuario, calzado limpio, etc., en la sala de clases y el contexto escolar.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 7.-PROPUESTA DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS.

Con base en las acciones y proyectos realizados por los profesores e investigadores de la ENUB, se establece la siguiente propuesta de seguimiento a egresados con el objetivo de elevar la calidad educativa y mejorar la formación profesional de nuestra plantilla estudiantil.

- a) Fortalecimiento del comité de seguimiento de egresados.
- Realizar un FODA para analizar los esfuerzos previos sobre el seguimiento de egresados.
  - Establecer roles y funciones de los integrantes del comité.
  - Realizar anualmente un Foro de egresados.
- b) Diseño de la base de datos de egresados.
- Revisión del *Esquema Básico para estudios de Egresados* de la ANUIES.
  - Aplicar instrumentos de investigación.
  - Planear la forma en que se utilizará la información de los egresados.
  - Elaborar un plan de gestión para el seguimiento de los egresados.
- c) Estudio de mercado sobre la oferta de trabajo y demanda.
- Realizar un estudio sobre el número de instituciones de educación básica en la zona de Tabasco.
  - Realizar un estudio sobre el número de egresados de la Zona.
  - Realizar un estudio sobre las instituciones que requieren servicios profesionales del área educativa con el propósito de ampliar el campo de acción de los normalistas.
- d) Convenios de colaboración con instituciones receptoras.
- Diseño de estrategias para el acercamiento de los egresados con las instancias empleadoras.
  - Ampliar el campo de actuación de los egresados a través del convenio con otras instituciones en las que integren cuestiones educativas y pedagógicas.
  - Creación de una plataforma electrónica para facilitar la comunicación entre egresados y empleadores.
- e) Evaluación de las estrategias que integran el plan de seguimiento a egresados.
- Evaluar las estrategias para el seguimiento de egresados y el seguimiento de empleadores a través de encuestas y entrevistas.

## Conclusiones.

Los resultados de la evaluación de las prácticas profesionales de estudiantes y egresados nos permiten tener un panorama del quehacer profesional. Además podemos reflexionar sobre el papel formador y tutorial de la escuela como formadora de docentes con sus diversos aspectos: personal, social y académico. Por otro lado, estos hallazgos permiten visualizar los retos y desafíos del contexto actual en donde los egresados implementan una serie de estrategias producto de su trayectoria académica en la normal y de su experiencia vivida día a día en el contexto educativo.

La propuesta de seguimiento de egresados ofrece diversas posibilidades, por un lado el monitoreo contante de nuestros egresados y la implementación de sus propuestas a nuestros estudiantes próximos a egresar. Además del acercamiento con instituciones empleadores hemos propuesto ampliar el campo de acción de nuestros normalistas como una alternativa a la reforma educativa y su proyecto de profesionalización docente.

## BIBLIOGRAFÍA.

ANUIES (1998). Esquema básico para estudios de egresados, México: ANUIES.

Chan, M. C. y Sáenz, D. K. (2016). La comunidad de Aprendizaje: Una propuesta pedagógica en la formación docente. En *Pampedia*, 11, 33-48.

De, Lella, C. (2003). "Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional". *Saberes*, 13, 20-24.

Fernández, B. (2005). Modelo Teórico para el Desarrollo de la Dimensión Ética en la Formación Docente en la UPEL-IPC. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

RIEB (2012). Reforma Integral de la Educación Básica. Disponible en:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>[Consultado: 26 Agosto, 2016].

Rodríguez, A. (1995). (Coord.) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid: Narcea.

Vaillant, D. Y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Alejibe.



## MATRIZ DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS: UNA PROPUESTA PARA LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MÉXICO

David Segura García y Patricia Sánchez Salgado

Subdirección de Educación Normal

El sujeto que egresa de una Escuela Normal concursa para obtener una plaza y deberá asumir una responsabilidad ante el Estado y la sociedad respecto al aprendizaje de los alumnos en la escuela. Ello requiere habilidades de promotor, coordinador, facilitador e investigador del proceso educativo, estas habilidades deberá desarrollarlas tomando en cuenta la “libertad de pensamiento que caracteriza a la Educación Superior sea compatible con el aseguramiento de la calidad de sus programas y la fortaleza de las instituciones” (Programa Sectorial de Educación 2013-2018, p. 29)

Un egresado asume una profesión de Estado, libertad de pensamiento y responsabilidad social. ¿Cómo se experimenta el desempeño profesional con estas características? ¿Qué implicaciones posee atender las exigencias del Estado, las demandas sociales y la libertad de pensamiento? ¿Cómo vive y experimenta el significado de la profesión docente?

Acercarse a la perspectiva del docente desde su formación inicial y permanente implica recuperar la percepción, experiencia y elementos académicos que gestiona un sujeto para formarse permanentemente. Este propósito requiere crear una estrategia que recupere la experiencia creciente de sujetos que experimentan la docencia en praxis concreta.

La opinión de sujetos responsables de seguimiento y los egresados es fundamental para identificar momentos y etapas donde es posible determinar conocimientos docentes susceptibles de recuperarse para fortalecer la formación inicial.

Derivado de discusiones de academia se propone un Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para las Escuelas Normales.

### Metodología

El pre-egreso recupera la percepción del estudiante poco antes de retirarse de la institución. Valora tres categorías: calidad docente, formación integral del estudiante e institución académica. Este momento permite poseer una perspectiva sobre percibe estudiante su desarrollo formativo inicial. El resultado de la percepción se analiza e interpreta para facultar la toma de decisiones institucionales y comprender la formación docente.

El seguimiento de egresados recupera la percepción del egresado dos años posteriores a la aplicación del instrumento pre-egreso. En este momento el estudiante ha experimentado la práctica profesional y puede reconocer obstáculos, habilidades y competencias necesarias o básicas para mejorar su desempeño profesional. Las categorías que trabaja el seguimiento son las siguientes: habilidades y competencias profesionales, necesidades formativas iniciales y permanentes, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico y responsabilidad social. Esto permite reconocer las características de la profesión docente y determinar elementos que facultan el fortalecimiento de la formación inicial y el programa educativo.

El estudio de egresados reconoce y focaliza aquellos egresados que continúan estudios de posgrado, han publicado libros o capítulos de libros, pertenecen a redes académicas, imparten cursos a docentes, escriben artículos arbitrados o indizados, han creado algún prototipo didáctico o trabajan en otras IES. El programa incorpora a sujetos académicamente productivos para fortalecer, crear y desarrollar líneas de investigación que permitan comprender, mediante procedimientos metodológicos específicos, la formación docente. Se pueden establecer categorías como pedagogía, didáctica, investigación, innovación y formación docente permanente. La percepción y conocimiento recuperado de estos egresados fortalece la investigación y el proceso formativo de estudiantes de Escuela Normal.

Valorar la experiencia y percepción de egresados de Escuelas Normales en momentos específicos, requiere un proceso de sistematización, seguimiento, articulación e interpretación de las categorías planteadas. Para ello la propuesta debe permanecer en el tiempo y validarse en la acción por los responsables de seguimiento de cada institución.

Así, el programa apoya tres aspectos esenciales de la cultura normalista: a) identifica egresados y su desempeño profesional, b) favorece la comprensión del proceso de formarse docente en la práctica concreta y, c) impulsar la investigación normalista y la innovación educativa.

Identificar egresados y su desempeño profesional permite valorar la calidad de la formación inicial recibida en la Escuela Normal y tomar decisiones para mejorar la calidad académica. En este sentido, los datos derivados del instrumento de pre-egreso se relacionarán con la percepción y experiencia de los mismos sujetos, a dos años posteriores (en el seguimiento a egresados) para reconocer en qué medida se ha transformado la percepción de la formación docente en contraste con el desempeño profesional.

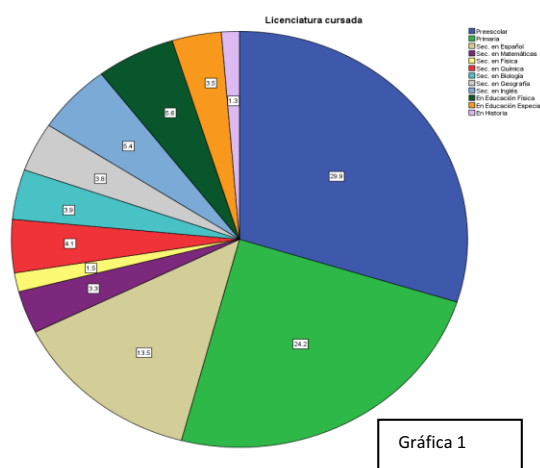
La interpretación entre pre-egreso y el seguimiento permite a las instituciones obtener información confiable y pertinente, a través de las categorías establecidas, para tomar decisiones institucionales en favor de la calidad y la planeación académica (ANUIES 1998). A diferencia del esquema ANUIES, el seguimiento a egresados (segundo momento de la matriz) permite recuperar experiencias que facultan comprender la formación docente e incorporar categorías pedagógico-didácticas a la formación inicial.

Así, el seguimiento se relaciona con el estudio de egresados, donde los docentes experimentados, con trayectoria profesional-académica reconocida ofrecen percepciones y experiencias sólidas sobre la docencia desde nivel básico. Entonces, la relación entre pre-egreso, seguimiento a egresados y estudio de egresados busca determinar tres aspectos básicos, 1) comprender el desarrollo formativo do-

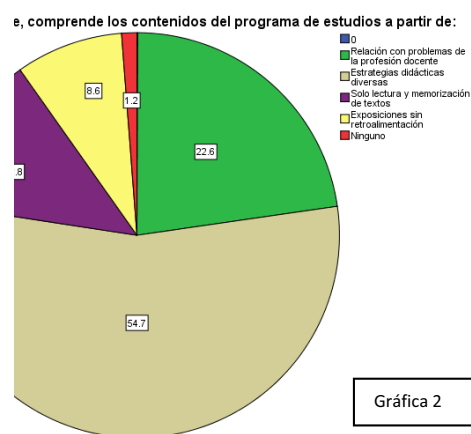
cente (inicial y permanente); 2) especificar habilidades fundamentales para la práctica profesional y 3) establecer una correspondencia sólida entre investigación-docencia e innovación educativa.

Muestra: la percepción de los estudiantes respecto a la calidad docente.

El instrumento de pre-egreso se aplicó a la cohorte 2011-2015, a 1573 egresados de 35 Escuelas Normales Publicas del Estado de México, éstos estudiaron licenciaturas que se muestran en la gráfica 1:



Gráfica 1



Gráfica 2

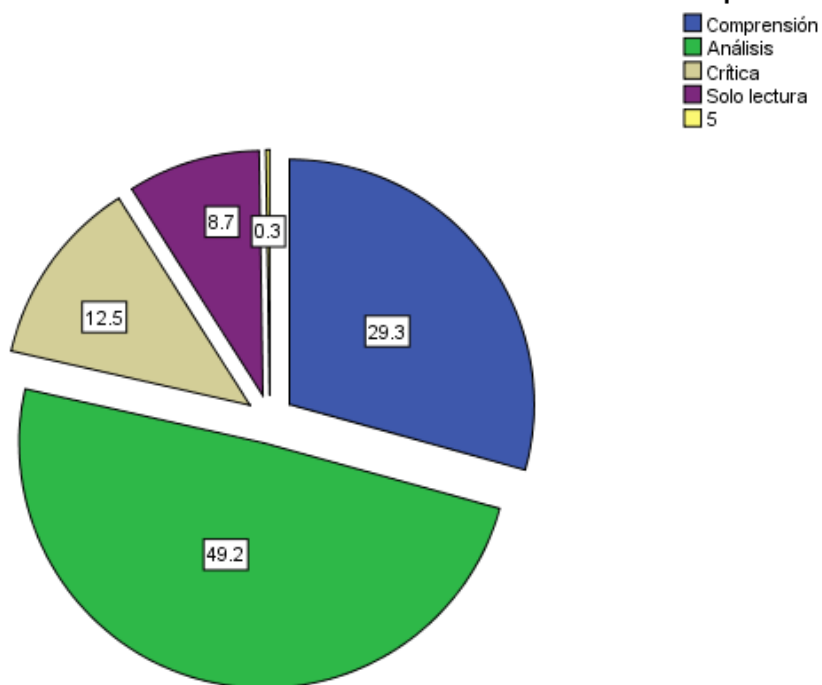
El 29.9 % de licenciatura en educación primaria, el 24.2 % en preescolar y el 13.3 % de secundaria con especialidad en español determina aspectos fundamentales en la formación de docentes en el Estado. ¿Cuál es el perfil del egresado? ¿Cómo asimila su propia formación como docente cuándo la mayoría de esta generación se forma en educación primaria y educación preescolar? ¿Cómo determina la investigación, la formación de investigadores, el desarrollo de habilidades, la forma de pensar la educación, el desarrollo de competencias y la percepción social? ¿Cómo se modifica, enriquece o cambia la percepción de la docencia de los egresados de esta generación?

El 44.2 % de esta generación estudio con el plan de estudios 2012 para educación primaria y el 35.5 % con el plan 1999 para educación secundaria. El grueso de los egresados señala que el tratamiento de planes y programas se lleva a cabo mediante estrategias didácticas diversas, como lo muestra la gráfica 2.

De acuerdo a la percepción de los estudiantes, la mayoría de los docentes hace accesible el plan y programas mediante estrategias didácticas diversas, el 22 % lo relaciona con problemas de la profesión docente. Sin embargo, un número significativo de estudiantes aún percibe sólo lectura y exposición sin retroalimentación. Es posible argumentar que los docentes de escuelas normales pretenden, en su mayoría, hacer operativo el plan y programas de estudio. ¿La docencia es una práctica profesional operativa o una práctica profesional que resuelve problemas formativos?

Resolver problemas de la formación de sujetos (de cualquier edad) requiere habilidades específicas, si el profesional de la docencia no desarrolla comprensión y crítica es poco probable que identifique problemas concretos a resolver en su práctica cotidiana. En las preguntas relativas al tratamiento de textos, el estudiante posee una fuerte inclinación al análisis:

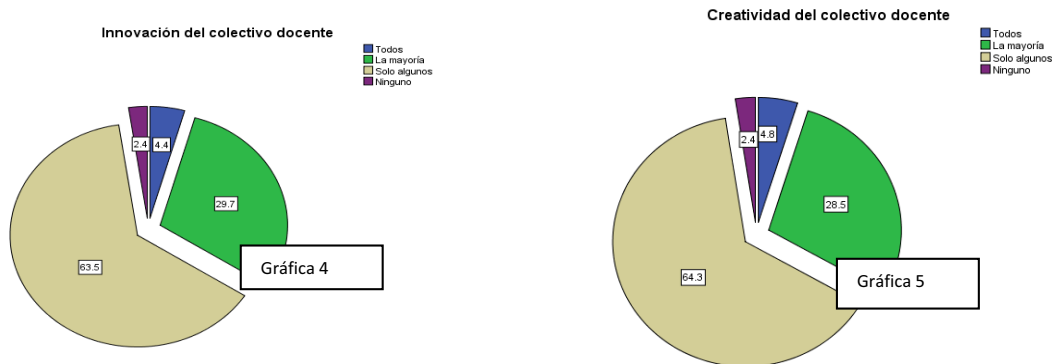
**El docente realiza el tratamiento de textos académicos a partir de:**



Tanto para textos académicos, científicos, históricos y literarios predomina el análisis como primer aspecto. Continúa la comprensión y por último la crítica. Aún se

considera que un significativo número de estudiantes percibe sólo la lectura sin ningún tipo de retroalimentación. Se identifica una contradicción con la percepción de hacer operativo el programa mediante el desarrollo de estrategias diversas; ¿Cómo se desarrollan estrategias didácticas con una percepción crítica y comprensiva limitada? Si bien el análisis es importante, el tratamiento de textos dirigido a la comprensión y crítica hace posible la reflexión e intervención en la práctica profesional docente. Analizar no es suficiente para intervenir, es necesario cuestionar lo existente y comprender la realidad para transformarla.

Para ello el estudiante debe percibir en sus docentes una postura crítico-comprensiva de la docencia para generar estrategias didácticas innovadoras. Sin embargo, los estudiantes perciben la innovación en solo algunos docentes:

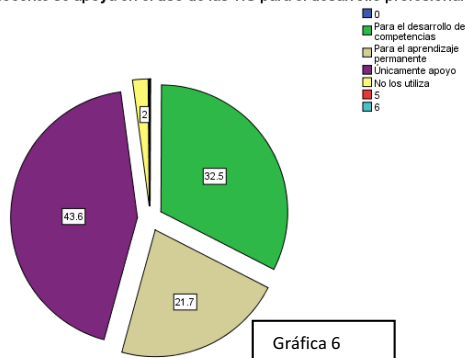


Es decir, si los estudiantes declaran que los planes y programas son asimilados mediante estrategias didácticas diversas y percibe que sólo algunos docentes son innovadores. ¿Qué tipo de estrategias se emplean en la formación de docentes? Estas estrategias pueden no ser innovadoras porque no están desarrolladas a partir de la crítica y la comprensión. Aunado a ello, los estudiantes perciben que sólo algunos docentes son creativos: ¿Cuál es el origen, entonces, de la aplicación de estrategias? ¿Es posible pensar una práctica docente con poca creatividad? cuando una enseñanza fundamental de Freire (2014) señala que “la creatividad de la pedagogía está relacionada con la creatividad de la política” (p. 42).

Si la encuesta refleja una cultura que prioriza el desarrollo de estrategias, la poca percepción de innovación y creatividad se vuelve una contradicción necesaria de superarse. De lo contrario, se desarrollan prácticas carentes de innovación, crítica, creatividad y comprensión de la docencia. La cultura normalista estaría frente a estrategias reproductoras y repetitivas, peor aún, con poca capacidad de relacionarse con los problemas socio-culturales del momento y aquellas innovaciones tecnológicas que pueden apoyar la construcción del conocimiento de la formación docente.

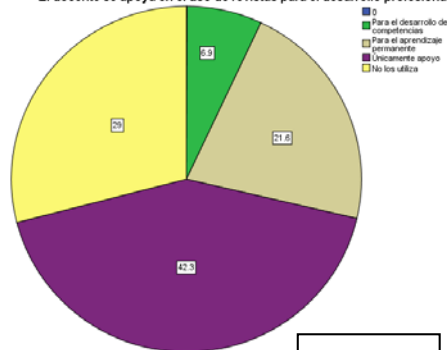
Por ejemplo la gráfica 6 muestra que la mayoría de estudiantes percibe que las tecnologías se usan sólo como apoyo y que otro tipo de textos como revistas no se usa. Es decir, tanto la tecnología como las revistas no son considerados medios para desarrollar innovación, producción y difusión de conocimiento.

El docente se apoya en el uso de las TIC para el desarrollo profesional



Gráfica 6

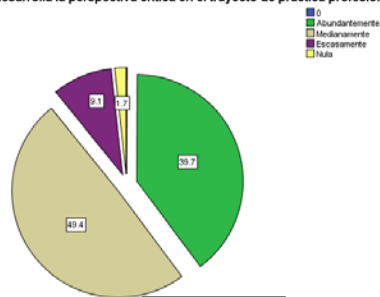
El docente se apoya en el uso de revistas para el desarrollo profesional



Gráfica 7

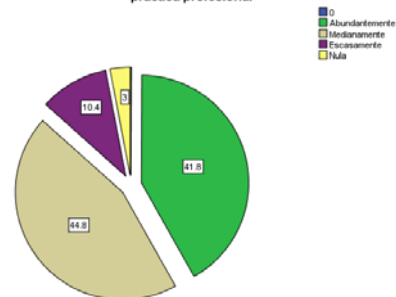
Si la perspectiva crítica de los estudiantes no se desarrolla es poco probable la intervención y contribución a solución de problemas de formación: aprendizaje, socialización, creatividad, imaginación, entre otros, sea propiciado por el docente. El mismo estudiante percibe que la perspectiva crítica es un asunto pendiente:

Se desarrolla la perspectiva crítica en el trayecto de práctica profesional



Gráfica 8

Se desarrolla la identificación de principios pedagógicos en el trayecto de práctica profesional



Gráfica 9

945 estudiantes de 1573 encuestados, perciben que la perspectiva crítica se desarrolla medianamente, escasamente y nula. Percibir que la escuela no desarrolla la perspectiva crítica es alarmante es un profesión con características ético-políticas concretas; de intervención y transformación de la realidad.

Aunado a la falta de perspectiva crítica se expresa además la limitada identificación de principios pedagógicos (gráfica 6). Es importante especificar que toda estrategia didáctica destinada a la formación de sujetos requiere de principios pedagógicos que viabilicen una propuesta didáctica.

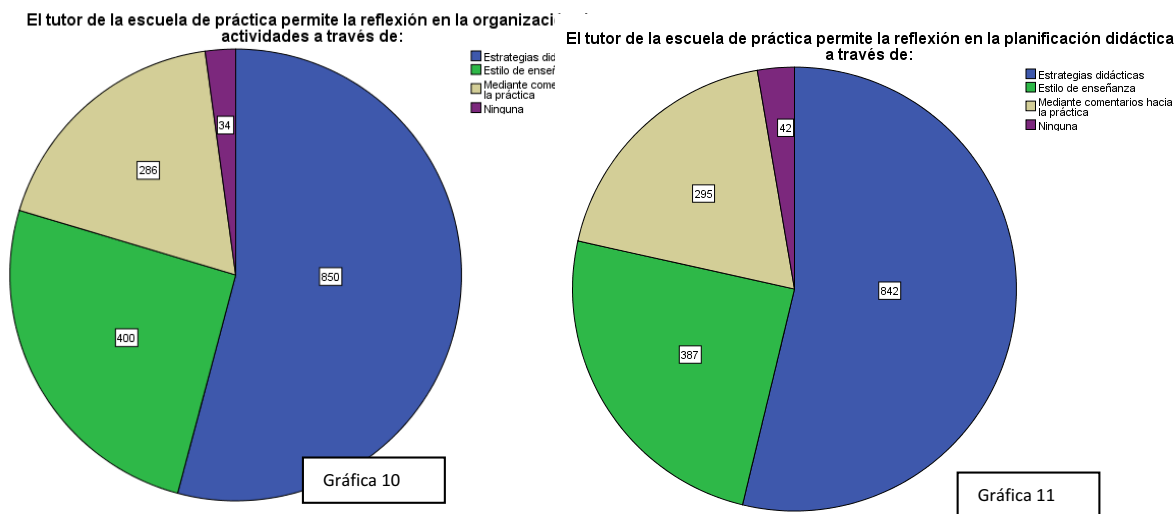
Los datos hasta ahora referidos son parte de la encuesta de pre-egreso, el instrumento de seguimiento a egresados se aplicará a una muestra de la misma generación, posterior a dos años de experiencia laboral. Es posible pensar que la inclinación hacia el desarrollo de estrategias didácticas deberá incidir en el desempeño profesional de los estudiantes. De ser así, éste será mayormente práctico y menormente crítico, comprensivo e innovador.

Los datos permitirán comparar la percepción de los egresados y recuperar la experiencia con la finalidad de decidir que habilidades, competencias y actitudes favorecen la formación inicial. Además de reconocer la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida antes de ingresar al ámbito laboral.

Formación integral del estudiante.



Un análisis inmediato de los datos obtenidos, permiten identificar la recurrencia en el desarrollo de estrategias didácticas. El docente tutor (que labora en educación básica) contribuye a fortalecer el imaginario de la profesión docente basada en un ideal operativo



En la lógica de la formación docente, una de las principales exigencias es reconocer su estilo docente: procesos formativos, formas de indagación, solución de problemas, creatividad, innovación, curiosidad y construcción de proyectos que transformen la realidad, en definitiva, saber que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción” (Freire, 1996. 24). El estudiante asiste a prácticas de ejecución para conocer sus limitaciones, posibilidades y desafíos formativos.

La percepción de los estudiantes refleja (gráfica 10 y 11) que los estudiantes consideran los procesos reflexivos desde la práctica, mayormente de estrategias didácticas. Es decir, un imaginario operativo de la docencia y no como una posibilidad de construir una realidad social y creación de formas de vivir mejor el espacio público desde la creación de estilos de docente alternativos y necesarios. Si la práctica se dicotomiza de la crítica, es poco probable que el desarrollo profesional se vuelva un medio para la creación de estilos docentes.

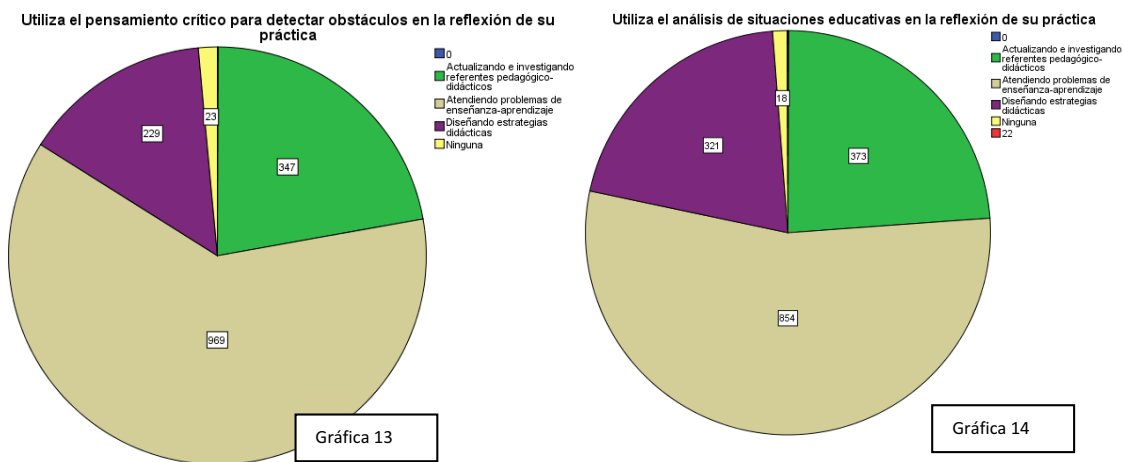
Se revisó con anterioridad que los estudiantes perciben poco desarrollo creativo e innovador por parte de sus docentes, su propia percepción reflejan una investigación basada en el dominio de contenidos y en planes y programas. Sólo el 30% reconoce el maridaje entre investigación y realidad. Es decir, ¿En qué fundamentan el diseño y aplicación de estrategias? ¿Cómo se usa la investigación, la crítica, comprensión, innovación y creatividad en la aplicación y diseño de estrategias?

El hecho de utilizar poco la investigación en las jornadas de práctica (gráfica 12) hace que se desarrollen, diseñen y apliquen actividades descontextualizadas y ajenas a la realidad. Esto deriva en un ejercicio didáctico (si se puede llamar así) más operativo o, incluso, empírico.



Divorciar el desarrollo y diseño de estrategias del uso de la investigación, la creatividad-innovación-crítica representa una didáctica estéril o con pocos niveles de intervención. El descubrimiento de la inclinación hacia la práctica es de interés para la formación de generaciones subsecuentes y de cómo evoluciona (de ser así) la práctica profesional docente de esta cohorte. ¿Cómo desarrolla el docente estas habilidades posteriores a su formación inicial? ¿Se requieren cambios en la forma de pensar para transformar la práctica docente?

Por ejemplo, si esta generación de docentes usa las habilidades de pensamiento crítico y análisis a partir de atender problemas de enseñanza-aprendizaje y no de investigar, intenta resolver un problema que no ha construido o comprendido aún. El mismo principio pasa con las estrategias didácticas empleadas, ¿cómo se aplica una estrategia sin transitar por la crítica, la exigencia de realidad, la creatividad y la innovación?



¿Se producen, entonces, operarios irreflexivos? El egresado de Escuelas Normales recurre continuamente a la práctica y a la atención de problemas de enseñanza aprendizaje. ¿Por qué no se fundamentan, mayoritariamente, en la actualización e investigación de referentes pedagógico-didácticos? Podemos decir que la práctica docente no pasa por el uso crítico de la teoría (Zemelman, 1992), lo que limita el diseño de estrategias didácticas que potencien la formación de estudiantes.

El 61% de estudiantes (gráfica 13) usa el pensamiento crítico sobre su práctica, sobre su yo actuando en procesos de enseñanza-aprendizaje. La recurrencia sobre diseño de estrategias evita el distanciamiento hacia la investigación de referentes pedagógicos o el atrevimiento en el diseño de estrategias. Sólo es posible la reflexión sobre lo que el sujeto mismo está implicado.

La gráfica 14 refuerza esta noción. El estudiante deberá analizar y reflexionar desde su intervención desde la investigación o el diseño de estrategias. No sólo desde la observación de los problemas sino desde su construcción desde el hacerse de referentes.

### Conclusión

La limitada percepción en el desarrollo crítico, innovador y creativo puede determinar la práctica profesional que desarrollarán los 1573 egresados. Sin embargo, la realidad docente, en praxis concreta, exige movimiento del sujeto docente. ¿Cuáles son los cambios que experimenta nuestro egresado? ¿Reorganiza su pensamiento en función de las exigencias de realidad que enfrenta? ¿Concibe de la misma forma a los docentes de la Escuela Normal? ¿Descubre necesidades formativas emergentes o urgentes en su desarrollo profesional? ¿Estudia un posgrado, especialidad o diplomado?

Estamos frente a una cohorte inmersa en una sociedad compleja y cambiante. El supuesto señala que deben existir cambios y permanencias en el imaginario de los egresados. La pregunta es ¿Cuáles de esos cambios o permanencias nos permiten comprender y fortalecer la formación inicial docente? Poseer un acercamiento al fenómeno desde la percepción de los estudiantes, genera toma de decisiones informadas y cercanas a las necesidades formativas acordes a la realidad experimentada y vivida.

La segunda fase metodológica (seguimiento a egresados) se aplica en el ciclo escolar 2016-2017. Reconocer las mutaciones del sujeto docente, facultará la

comprensión de una profesión ampliamente desconocida y compleja. Las categorías establecidas proporcionan un mapeo de las formas de pensar y exigencias de la profesión en la praxis.

Investigación, crítica, innovación y creatividad son tareas pendientes en la formación de docentes. Se desarrolla una didáctica desconectada de la realidad educativa y de las necesidades formativas emergentes. Una didáctica inercial que no genera una epistemología docente y perspectivas pedagógicas innovadoras mediante proceso de construcción de conocimiento, podría transformar la docencia en una técnica intrascendente.

El establecimiento de categorías e indicadores en cada momento del programa de seguimiento a egresados hará posible la construcción de una matriz comprensiva de la formación de docentes inicial y permanente. Es evidente que la estrategia está en ciernes, sin embargo, la percepción de los estudiantes revela, de fondo, problemas que se deben atender inmediatamente en las Escuelas Normales del Estado de México. Es importante comprender que un diagnóstico, como señala Zemelman (1989), dinamiza un conjunto de estructuras políticas, culturales y económicas mediante la acción-percepción de los sujetos.

En esa medida el seguimiento dejará de ser sólo una actividad sin relevancia para la generación de conocimiento, se vuelve un dispositivo de comprensión y construcción de problemas relativos a las necesidades formativas de futuros docentes.

Referencias.

ANUIES (1998) *Esquema básico para estudio de egresados*. México. Ed. ANUIES.

Freire P. & Ira Shor. (2014) *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina. Siglo XXI.

Freire P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid. Siglo XXI.

Zemelman H. (1989) Crítica epistemológica de los indicadores. El colegio de México. Distrito Federal. Jornadas.

Zemelman H. (1992) Horizontes de la razón I. dialéctica y apropiación del presente. Colegio de México. Barcelona. Anthropos

## FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS. VISIÓN NACIONAL, ESTATAL Y MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Luis Jesús Ibarra Manrique (Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación),  
 María Guadalupe Galván Martínez (Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación) y Víctor Guillermo Flores Rodríguez (Universidad de Guanajuato, División de Ingeniería)

### PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD -PNPC- DEL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA -CONACYT-

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad inicia en 1991 y tiene por objetivo reconocer los posgrados que cumplen con los estándares de calidad y pertinencia, a través de una evaluación permanente por pares académicos (Conacyt, 2016).

Tabla: Posgrados reconocidos en el PNPC de Conacyt

NIVEL	TO-TAL	% TO-TAL	ESPECIALIDAD	% ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	% MAESTRÍA	DOCTORADO	% DOCTORADO
República Mexicana-RP	2087	100	271	13.0	1190	57.0	626	30.0
RP-Humanidades y Ciencias de la Conducta-HyCC	328	15.7	9	2.7	219	66.8	100	30.5
RM- Educación	88	4.2	3	3.4	66	75.0	19	21.6
Guanajuato	76	3.6	10	13.2	44	57.9	22	28.9

Gto-HyCC	10	13.2	0	0	8	80	2	20
Gto-Educación	3	30	0	0	3	100	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PNPC-Conacyt (2016)

Como se observa en la tabla, en México se tienen 2,087 programas de posgrado reconocidos por su calidad, siendo la mayoría, 57%, de maestría y en menor proporción de especialidad, 13%, y casi una tercera parte, 30%, de doctorado. Proporciones que se mantienen en general tanto a nivel estatal como en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, aunque en ésta última en nuestra entidad las proporciones se concentran solo en maestría, 80%, y doctorado, 20%, quedando la especialidad sin programas reconocidos.

En particular en el área de HyCC con 328 programas, 15.7 % del total del país, la concentración se inclina aún más hacia las maestrías, 66.8%, bajando la proporción de especialidades a solo 2.7%.

En lo que respecta a Educación en el país se tienen registrados 88 programas, lo que representa solo un 4.2% del total de los registrados en México, pero en Guanajuato solo hay tres, todos ellos de Maestría, una desproporción evidente tanto a nivel nacional y peor aún en el estado.

Derivado de ello se puede identificar que las Humanidades y Ciencias de la Conducta, en particular la Educación, son áreas poco reconocidas, queda espacio importante para identificar particularidades de causas para así buscar elevar tal reconocimiento y, es de esperarse, los niveles educativos de incidencia al considerar que los posgrados en Educación preparan profesionales que inciden en los diferentes niveles educativos, aunque mayoritariamente en el básico (educación preescolar, primaria y secundaria).

## MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

La Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato tiene su origen en 1979, siendo uno de los primeros programas en su tipo en el país y pro-

piamente el primero en la entidad. A lo largo de los años ha tenido cambios sustanciales y el más radical es el autorizado en el año de 2011, que a la postre le ha permitido ingresar al PNPC del CONACyT, y que es lo que hoy presentamos y narramos la experiencia después de 5 años.

Su objetivo curricular es:

*“Formar profesionales de la investigación educativa que se caracterizan por tener habilidades de investigación básicas como son: colaborar en equipos de investigación, ejercitar y practicar el análisis crítico de las teorías que se articulan, con relación a contextos socioculturales diversos, para conceptualizar, problematizar y generar conocimiento sobre el fenómeno educativo como objeto de estudio” (UGTO,2011:35),*

Lo anterior implica un “formarse en la investigación investigando”, es decir los aspirantes son seleccionados para ingresar con intenciones temáticas vinculadas a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de los Cuerpos Académicos del Departamento de Educación y durante los cuatro semestres para desarrollar una investigación dirigida por un Comité Tutorial formado por Profesores Investigadores integrantes de ellos.

Los Cuerpos Académicos tres, los dos primeros Consolidados y el tercero en Consolidación: Educación en la Cultura, la Historia y el Arte; Configuraciones Formativas, significaciones y Prácticas; así como Procesos Educativos. Tal nivel de reconocimiento implica un importante apoyo al estar conformados por Profesores de Tiempo Completo con “Perfil PRODEP” – Programa de Desarrollo del Profesorado- reconocidos por la SEP -Secretaría de Educación Pública- y el 50% de ellos ser parte del SNI -Sistema Nacional de Investigadores-.

El proceso formativo está basado en el siguiente mapa curricular (UGTO, 2011:38)

INSCRIPCIÓN	E			
	OPTATIVAS	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE TESIS	
I		SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS I 8 créditos	
II	OPTATIVA I 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS II 10 créditos	Coloquio I 2 créditos



III	OPTATIVA II 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS III 10 créditos	Coloquio II 2 créditos
IV	OPTATIVA III 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN IV 8 créditos	SEMINARIO DE TITULACIÓN 12 créditos	Coloquio III 2 créditos
Totales	12 créditos	32 créditos	40 créditos	6 créditos

Esto permite desarrollar un proyecto de investigación con la Dirección de un Tutor y el acompañamiento de un Comité formado en total de tres Profesores Investigadores, en el eje de “Seminario de Tesis” con cuatro espacios curriculares, complementados por Coloquios del segundo al cuarto semestre donde van presentando dichos avances.

En el eje “Seminario de Investigación”, de la misma forma con cuatro espacios curriculares, van formándose en metodologías de investigación diversas a partir de la presentación de avances de investigación y de investigaciones concluidas que presentan Profesores Investigadores del mismo Departamento de Educación y de otras entidades de la misma Universidad de Guanajuato y de otras Instituciones, además de en otros momentos también presentar sus propios avances para la discusión en pleno y la consecuente retroalimentación.

La formación en investigación educativa se complementa con materias optativas que, a partir de sus necesidades, van seleccionando a lo largo del programa, las que pueden cursar al interior de la Institución o de otras que ofrezcan opciones de su interés y necesidad.

También es importante referir que como Estudiantes de Tiempo Completo tienen una intensa participación en eventos extracurriculares como conferencias, congresos, coloquios y otros semejantes, ya sea como participantes o inclusive como ponentes; lo mismo han tenido oportunidad de realizar estancias cortas en otras instituciones del extranjero con la misma finalidad de enriquecer su formación.

Los resultados al momento son avances sustanciales en su Tesis para la obtención del grado, esperando en poco tiempo estar narrando la culminación de la mayor parte de ellas en la titulación respectiva.

Las condiciones están dispuestas y en el esquema referido, con diversidad metodológicas (Martínez,2000) y con una praxis formativa, contemplamos aportar de manera relevante a la formación de investigadores educativos, escuchando, como en este foro, otras experiencias, para enriquecer la propia.

## CONCLUSIONES

Los procesos formativos de los posgrados en general y en particular lo referente a la investigación educativa, requiere de condiciones institucionales para lograr el éxito que sus objetivos plantean. No siempre es posible, los gobiernos no han propiciado las políticas educativas integrales para lograrlo, tampoco las condiciones de infraestructura y recursos en general, evidenciado por ejemplo por la cantidad de programas de posgrado en educación que existen en total, 11,197, y los 88 reconocidos por su calidad, menos del 1%; la gran mayoría con recursos públicos.

La situación en la entidad es diferente, 61 contra 3, es decir casi 5%, pero no por ello esperanzadora pues la matrícula es muy diferente, los programas reconocidos por su calidad solo tienen un 4% de dicha población, toda ella en instituciones públicas.

Por un lado es necesario profundizar en las condiciones institucionales, tanto académicas como administrativas, para poder identificar los factores de riesgo y los de éxito para superar los primeros y privilegiar los segundos, pero también se requiere revertir de inicio las políticas educativas, y la normatividad respectiva, para limitar la matrícula en las instituciones privadas que no cumplan con las condiciones necesarias, y de la misma forma en las públicas aportar los recursos básicos para lograr los resultados esperados.

A partir de ello se estará en condiciones, como lo plantean prácticamente todos los posgrados, de incidir en la mejora de la calidad educativa en las instituciones donde se insertan los egresados. Mucho hay por hacer pero es muy posible lograrlo, y sobre todo indispensable.

## FUENTES DE CONSULTA

Martínez, R.F. (2000) El Oficio del Investigadores Educativo. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, consultado en <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>, Diciembre de 2016.

Sánchez, P. R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Revista perfiles educativos, México: CESU UNAM

Sánchez, P. R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: IISUE UNAM.

Universidad de Guanajuato (2011) Propuesta Curricular de la Maestría en Investigación Educativa. México.

## EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE INGRESO Y PROMOCIÓN DOCENTE DEL PERIODO 2014-2016. UN ESTUDIO DESDE LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Fabricio René Orozco Sánchez

Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa

### Introducción

La calidad, entendida como el conjunto de propiedades inherentes a un elemento que le confieren la capacidad para satisfacer una necesidad o resolver un problema es un concepto que se hace presente en el nuevo escenario educativo.

Con la Reforma Educativa, se abre un nuevo capítulo en la historia de la educación en nuestro país, al establecer una política educativa que hace énfasis en la calidad del servicio, donde, el indicador principal de calidad es el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos y, el docente, constituye la propiedad inherente al sistema educativo más importante.

El aprendizaje, como el indicador de la calidad educativa, debe ser entonces el principal criterio para medir el desempeño del sistema educativo en su conjunto.

Los maestros, por su parte, son vitales para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide. Por tanto, un proceso equitativo y confiable de evaluación de los maestros en servicio debería permitir que los maestros de todos los niveles del espectro de desempeño puedan mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales. (OCDE,2011)

En este sentido, contar con una política que a través de un sistema de evaluación promueva perfiles de desempeño docente idóneos garantes del máximo logro de los aprendizajes y desarrollo de los alumnos, es una prioridad nacional.

Pero no solamente se trata de evaluar el desempeño de los docentes en servicio, sino que también es fundamental asegurar el ingreso de los mejores perfiles.

“México con educación de calidad” es la política relativa al tema educativo de la cual se desprende la propuesta del estado que da origen a la Reforma Educativa.

La primera medida se dio a través de la reforma al Artículo 3°, donde se incorpora el concepto de calidad como derecho y propiedad irrenunciable del servicio educativo que ofrece el estado, mismo que habrá de hacerse presente a través del mejoramiento constante del sistema y el máximo logro académico de los educandos.

En consecuencia, se promulgan dos leyes secundarias: La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que sienta las bases para garantizar la prestación de los servicios educativos de calidad a través de la evaluación del sistema Educativo Nacional; y la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual fija los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el acceso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional

El Artículo 21 señala que el Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias.

Por su parte, en relación a la promoción, el Artículo 26 establece que la Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años.

Es este el escenario en el cual descansa el presente proyecto de investigación, el cual, a través del estudio de casos, pretende recuperar la práctica educativa de quienes, a través de este nuevo esquema, se incorporan al servicio profesional docente o lograron una promoción en funciones docentes, directivas o de supervisión.

Se trata de docentes que, al acceder a una plaza inicial o lograr una promoción, se convierten en un referente de éxito y en virtud de esto, en profesionales de la educación que desarrollan prácticas educativas exitosas.

El éxito, entendido como la capacidad individual de adaptarse a las dificultades del contexto, usarlo a favor y sobresalir, es el referente conceptual que orienta el proceso de indagación, en el entendido de que el éxito que constituye haber logrado una promoción, está relacionado con lo exitoso de sus prácticas.

Desde el marco comprensivo que propone Javier Murillo, el éxito de la mejora de la eficacia escolar y el incremento de la calidad educativa supone un cambio en el modelo donde el docente desempeña un papel fundamental.

El lugar central que ocupa la institución escolar en el marco comprensivo parte de las concepciones de los movimientos tanto de eficacia escolar como de mejora de la escuela, que consideran que debe erigirse como el núcleo fundamental de los procesos de cambio. Estos movimientos también han encontrado que el profesorado es el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo. (Murillo, J. abril-junio de 2004, p. 348)

**Objetivo General:** Presentar los avances de la investigación relativos al seguimiento y recuperación de la práctica educativa exitosa en el nivel de secundaria.

**Particulares:** Presentar evidencias de resultados parciales del caso docente suburbano de educación secundaria.

**Metodología.**

La metodología utilizada es de estudio de casos múltiples contextualizados con componentes; descriptivo en una primera fase donde combina evidencias tanto cualitativas como cuantitativas; interpretativo en la segunda fase donde se aportan descripciones que tienen el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso.

El estudio de caso, es el estudio intensivo y profundo de una situación con cierta intensidad. Es un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de

estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001)

El modelo de análisis es, en principio, inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información, el desarrollo conceptual se ajusta en función del análisis de los datos de acuerdo a su comportamiento en el contexto determinado.

En la etapa descriptiva se recuperan los significados, la práctica, las estrategias y las evidencias de éxito, tomando siempre en cuenta a la institución donde labora como el contexto inmediato y, por lo tanto, como la delimitación del sistema.

Al final de la indagación en cada caso, se presenta un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio con la fundamentación teórica previa,

Etapas:

I. Descriptiva donde las evidencias son combinadas, cualitativas y cuantitativas.

II. Interpretativo con descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso.

Los instrumentos que se utilizarán para el trabajo de campo son el registro de observación, el diario de campo, el guion de las entrevistas y el portafolios de evidencias.

El estudio está orientado a describir y comprender la realidad singular implicando el contexto y las variables que definen la situación particular, para una reflexión crítica. Se trata de identificar casos reconocidos como exitosos en Educación Básica en cuatro funciones distintas y tres contextos diferentes. Las condiciones de estos casos son:

- Son docentes en servicio contratados a partir de los resultados de la evaluación presentadas en 2014 o 2015.

- Son supervisores directores y subdirectores promocionados a través de los puntajes obtenidos en las evaluaciones presentadas.

Para la distribución de casos elegidos para ser documentados, sistematizados, analizados y difundidos se tomaron en cuenta docentes que desempeñan funciones como tales o hayan sido promocionados, de los tres niveles de educación básica en tres contextos diferentes.

La investigación en el nivel de secundaria tiene como muestra siete casos de docentes que por su perfil son sujetos de investigación en el proyecto denominado “Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica”. La muestra está representada tres docentes: uno del medio urbano, uno del medio suburbano y uno del medio rural; un subdirector del medio urbano; dos subdirectores, uno suburbano y un rural y; un supervisor del medio suburbano.

A continuación, se presentan los avances y los resultados parciales de la investigación en el al nivel de secundaria, particularmente, el caso del docente que cumple funciones en el medio suburbano.

#### Resultados parciales.

Se trata de un docente que cumple sus funciones en una Escuela Secundaria Técnica ubicada en el municipio de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco. Dicha escuela, da servicio a 660 alumnos que conforman los tres grados, cada grupo concentra en promedio 50 alumnos.

El maestro en cuestión, imparte la asignatura de español para los tres grados, es docente con tiempo completo en esta secundaria (40 horas) y está a cargo de proyectos co-curriculares planteados desde el Consejo Técnico Escolar.

Al momento, el trabajo de campo ha implicado el desarrollo de dos entrevistas al sujeto de investigación, observación de tres sesiones de práctica y dos sesiones de Consejo Técnico Escolar. Se cuenta con el testimonio del Director de la institución respecto al desempeño del docente.



Partiendo del concepto de éxito desde los fundamentos teóricos que soportan esta investigación, al momento podemos dar cuenta de algunos hallazgos que tienen que ver con factores de contexto e institucionales favorables para una práctica educativa eficiente.

#### Liderazgo pedagógico

- El Docente asume una responsabilidad ética y congruencia asumiendo actitudes que son ejemplo para sus alumnos. Fomenta el respeto y la buena comunicación

*Yo busco tener empatía con los alumnos, buscar yo poner el ejemplo, por ejemplo yo digo ahorita que, tengo el celular aquí en la mano pero es como mi fuente de trabajo, en la segunda clase yo ya no voy a traer el celular y demás porque si yo les estoy pidiendo a los alumnos que no lo utilicen y yo me pongo a usarlo pues entonces yo estoy siendo incongruente, (Entrevista. Ámbito: Institucional)*

*El primer día que vine a la escuela, vine a cubrir interinato, un interinato por tres meses, yo desde que vi la escuela a mí me encanto y yo trabajo ahora sí que por, lo primero es por la economía, pero la otra por tener convicciones, y yo estoy muy agusto trabajando aquí, el ambiente entre compañeros, los propios alumnos a mí me parece que son muy respetuosos, son muy atentos conmigo, quizás también dependa la forma en la que los estoy tratando. (Entrevista. Ámbito: Contexto)*

#### Liderazgo participativo

- Su jefe inmediato le reconoce habilidades que lo posicionan como líder entre sus pares para el desarrollo de actividades académicas

*El director me eligió a mí, para que yo fuera dándoles, él decía como una especie de curso a mis compañeros, yo no lo tomo como curso porque la verdad yo no soy más que nadie, ni más y menos que nadie, pero estudioso y apasionado si soy, entonces me dijo que les diera digamos, yo digo unas platicas a los compañeros y les daba los Consejos Técnicos, (Entrevista. Ambito: Institucional)*

## Garantía de la autonomía

- El docente asegura que la escuela tiene buen nivel de autonomía para trabajar.

*Pues mira, si nos basamos en las raíces etimológica de la palabra autos, el mismo, nomia Ley, digamos una escuela que se rige por sus propias normas, por sus propias reglas, yo creo que, si la entendemos en ese sentido, yo creo que nuestra escuela pues tiene, se maneja con autonomía. (Entrevista. Ambito: Contexto)*

## Compromiso personal

- El docente tiene la capacidad de adaptación al contexto y asume como un reto las dificultades que este le presente y como una oportunidad de desarrollo profesional

*Mira yo me adapto a cualquier situación, a mi ahora sí que me ponga la situación como les parezca más adecuada, me parece que voy a ser capaz de enfrentar cualquier obstáculo y de solucionarlo, en lo personal creo que puedo con eso y pues me preparo día tras día. (Entrevista. Ambito: Contexto)*

*Lo que podría decir a título personal es que, soy apasionado, es pasión, si me preguntas porque actuó de una manera, es pasión, hago las cosas con pasión, con gusto, (Entrevista. Ambito: Institucional)*

## Colaboración de la comunidad educativa.

- El docente se reconoce como persona con buenas habilidades sociales y comunicativas

*Hago las cosas por gusto y pues yo creo que voy logrando muchas de las cosas yo quiero porque, en el trato con los compañeros de hecho me lo reconocen, me lo dicen, padres de familia, los propios alumnos, compañeros, directivos, entonces pues yo creo que estoy ajusto, y creo que estoy en el camino correcto (Entrevista. Ambito: Institucional)*

## Trabajo Colaborativo.

- La escuela cuenta con una plantilla de maestros jóvenes con buena disposición y actitud hacia el trabajo y la colaboración.

*y ese trabajo colaborativo pues yo lo veo en mis compañeros que es muy bueno, somos ahora sí que maestros jóvenes, y yo creo que lo que menos tenemos en esta escuela es como ser, como ser peleoneros por decirlo así, como andar, no sé, en mítines que no tuvieran ningún sentido, (Entrevista. Ambito: Contexto)*

Calidad curricular.

- El docente identifica los fundamentos y propósitos en los cuales descansa su práctica educativa

*Partimos de conceptos claves que es calidad, y como calidad yo creo que son varios elementos que se van integrando y que van haciendo, o por lo menos es lo que pretende la Secretaria, uno seria que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, yo creo que tenemos que tomar en cuenta las 8 prioridades del sistema básico de mejora, son lo clave, (Entrevista. Ambito: Contexto)*

Planeación

- El docente planea sus secuencias didácticas

*...cada quien en este momento en su respectivo lugar déjeme su libro su cuaderno, sus plumas, esperamos pluma tinta azul, tinta, negra que son los colores formales[...] voy a dar inicio a esto, tengo ya mi material mi planeación didáctica y vamos viendo en base a esto qué es lo que vamos a trabajar. (Sesión de practica No. 1)*

Desarrollo profesional del profesorado.

- El docente asume la responsabilidad de prepararse y actualizarse en el ejercicio de su profesión.

*...yo leí una frase en Facebook que me encanto, “dice que si decidiste ser maestro, toda la vida vas a ser estudiantes”, dice, toda la vida tienes que estar aprendiendo, por eso yo decía, la pasión, las ganas con que hagas las cosas, que tengas convicción (Entrevista. Ambito: Institucional)*

Estabilidad del profesorado.

- En docente cuenta con la estabilidad laboral que necesita para tener un desempeño optimo

*Estoy excelente, por yo estoy de 7 de la mañana a 2 y media, es decir, trabajo todo el turno matutino y trabajo primera hora del turno vespertino, así es de que yo a las 3 de la tarde en casa ya estoy (Entrevista. Ambito: Contexto)*

*... trabajar de lunes a viernes, a mí me da tiempo ahora sí que, para divertirme, para preparar mis clases, incluso te platicaba, de que estudio en el gimnasio, entreno dos horas, entonces, tengo tiempo para eso, yo creo que la educación tiene que, tenemos que abordarla de diferentes maneras pues, tiene que ser integral, es decir, tener mi mente sana, tener mi cuerpo sano, alimentarme bien, descansar bien, porque la responsabilidad que yo tengo es inmensa, (Entrevista. Ambito: Contexto)*

## Conclusiones preliminares de acuerdo al grado de avance y actividades pendientes

Estos primeros hallazgos muestran una perspectiva de las cosas en las que las condiciones de contexto e institucionales favorecen el desempeño en el caso del docente de educación secundaria de quien se presenta las evidencias del trabajo de campo. Se pone de manifiesto el hecho de que dichas condiciones favorables debieran ser suficientes para que el docente generara prácticas educativas de éxito. Evidentemente, las fases de la investigación subsecuentes nos permitirán hacer los cruces pertinentes para un mejor análisis de su práctica.

## Referencias

Muñoz Serván, P., & Muñoz Serván, I. (1999). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural :aplicaciones prácticas* (págs. 221-252). Madrid: Narcea.

Murillo, J. (abril-junio de 2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359. Recuperado el 3 de noviembre de 2015

OCDE. (2011). Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. (OCDE, Ed.) Recuperado el 13 de Octubre de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>

Romero López, M. (2009). El estudio de caso como metodología para la mejora de la profesionalización y la calidad docente. *V Congreso de formación para el trabajo*, 24-27 de Junio de 2009, (págs. 1-9). Granada.

Delgado, L., González, M., Sánchez, E., & Casellas, M. (2015). Ingreso al servicio docente. En A. Santos del Real, & A. Delgado, *Los docentes en México. Informe 2015* (págs. 126-152). México: INEE.

Robles, H., Rojas, R., & Ángeles, E. (2015). Estructura, tamaño y características Generales de la planta docente. En A. Santos del Real, & A. Delgado, *Los docentes en México. informe 2015* (págs. 15-52). México: INEE.



**CAPÍTULO 5 ESTUDIOS, MODELOS Y PRO-  
BLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA,  
MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y POSGRA-  
DOS EN EDUCACIÓN**

## COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y CREENCIAS DE AUTOEFICACIA COMO PREDICTORES DEL *BURNOUT* EN DOCENTES

Edgar Fabián Torres Hernández

Universidad de Guanajuato

### Introducción

El fenómeno educativo es complejo. En él intervienen numerosos actores que de manera indirecta e directa interactúan con el propósito de promover una educación de calidad, pertinente al tiempo actual y que responda a las necesidades del mundo globalizado, promoviendo los fines básicos como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser que le permitan a la persona construir su aprendizaje para toda la vida (Delors, 1996).

La realidad social, política y económica exige mayor competencia de los estudiantes y de los profesores, por lo cual estos últimos se encuentran en diversos procesos de transición y rupturas epistemológicas a los cuales deben mostrar flexibilidad y una adecuada adaptación al cambio. Para que el aprendizaje en la actualidad reúna las demandas que el mundo le imputa, es necesario que el profesor tenga la posibilidad mínima para adaptarse a este mundo en primera instancia y posteriormente, pueda motivar e incentivar al alumno para que éste sea responsable de su propio proceso formativo.

Lo anteriormente expuesto, no siempre es posible en México. El desgaste laboral de los profesores está relacionado con fenómenos de agotamiento, que incide en una merma en su estabilidad emocional. Dicho desgaste está presente en profesores de todos los niveles educativos, desde nivel básico, hasta superior (Pando, Gregoris, Ocampo, Navarrete & Castañeda, 2006).

A este fenómeno, Maslach y Jackson (1981) lo denominaron como *burnout*, es decir un malestar en el docente o síndrome “del quemado”, caracterizado por tres componentes principales: agotamiento emocional, despersonalización y un bajo logro personal. La profesión docente es una de las profesiones con mayor propensión a



contraer dicho síndrome –más del 9% a nivel mundial- (El Sahili, 2015); y siguiendo al autor antes citado, algunos profesionales con vulnerabilidad a padecer dicho síndrome son los médicos, psicólogos, fisioterapeutas y enfermeras, catalogadas estas profesiones como potencialmente estresantes y con excesiva carga laboral, así como factores organizacionales tales como un inadecuado clima laboral, excesivos trámites y una ineficiente administración de los procesos administrativos propician que el docente se sienta poco satisfecho a nivel profesional, comience a mostrar dicho síndrome, además de los anteriores síntomas, una baja competencia personal y profesional.

Relativo a la prevalencia del *burnout*, el autor que se he venido citando, señala que las mujeres poseen índices de burnout más elevados frente a los hombres, debido a niveles más altos de estrés, originado por la propia fisiología y las demandas culturales de género. Asimismo, los años de servicio docente juegan un papel importante en el desarrollo de dicho síndrome, siendo los profesores de mayor antigüedad los más propensos a sufrirlo, así como aquellos de mayor edad.

El contexto social y económico influyen de manera importante en la aparición de esta problemática, entre ellos se encuentran la falta de reconocimiento de la labor docente y una baja remuneración económica (Akbaba, 2014), expectativas demasiado altas sobre el docente, insatisfacción con las políticas educativas y la burocracia en el sistema educativo son otros factores predisponentes para que el personal docente padezca *burnout*. Dentro de los centros educativos se evidencian factores que propician el malestar docente, como el nivel educativo, donde los profesores de nivel de secundaria muestran los índices más altos de dicho malestar (Lara, 2011); baja autonomía del docente para llevar a cabo su trabajo; desinterés por parte de los estudiantes, excesiva carga laboral extra clase o atender grupos con problemas de violencia e indisciplina (Pena y Extremera, 2012).

Otro elemento que se encuentra relacionado con la aparición y desarrollo del *burnout*, son escasas competencias socioemocionales que poseen los docentes; es decir, el cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes para conocer, compren-

der y regular apropiadamente los fenómenos emocionales (Mikulic, Crespi & Radusky, 2015). Las competencias socioemocionales son un constructo que aún no se incluye en las investigaciones del *burnout*, siendo sólo reducido al ámbito psicológico del profesor la presencia de la inteligencia emocional (Vaezi & Fallah, 2011; Platsidou, 2010; Kappagoda, 2014; Chiappe & Cuesta, 2013). Más aún, algunos autores señalan que la inteligencia emocional está asociada significativa e indirectamente con el *burnout* (Extremera, Durán & Rey, 2010), como un factor protector del mismo.

Una dimensión importante relacionada con el *burnout* es la percepción de la eficacia que tiene el profesor en su ejercicio profesional. La autoeficacia se puede comprender como la creencia que el docente desarrolla para sentirse capaz de influir en el aprendizaje de sus estudiantes, como se señaló anteriormente. Un bajo nivel de autoeficacia se relaciona directamente con el *burnout* (Bermejo & Prieto, 2005). Cuando el profesor se percibe como un elemento eficaz en la labor educativa, trasciende en la institución que labora, así como en los alumnos.

Entre las múltiples consecuencias del síndrome de *burnout* se encuentran la baja satisfacción personal y profesional; problemas de salud, sentimientos de culpa, un bajo compromiso o *engagement* con la institución, baja incidencia en la motivación de los estudiantes para aprender, agresión vertida hacia los estudiantes y compañeros de trabajo. Finalmente, de dichas problemáticas, se desprende la idea en parte de los docentes de solicitar un cambio de plaza o de centro educativo debido al agotamiento emocional que experimentan (Schaufeli & Bakker, 2004).

De acuerdo con las anteriores ideas, surge la necesidad de: 1) Estudiar con mayor profundidad las competencias socioemocionales debido a la poca evidencia empírica que se tiene en torno a ellas como un factor predisponente o asociado al *burnout* y 2) La autoeficacia como otro factor que, aunque se sabe que se encuentra asociado al *burnout*, es una razón semejante al anterior punto, además de no encontrar estudios relacionados de competencias socioemocionales y autoeficacia como factores predisponentes de dicho padecimiento. Es a partir de los argumentos anteriores que se plantea la siguiente pregunta básica de investigación:

- ¿Cómo se asocian las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como factores predictores del *burnout* en docentes de la ciudad de León, Guanajuato?

#### Objetivo general

Analizar relación entre las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia como factores predictores del *burnout* de la población docente en la ciudad de León, Guanajuato; con el propósito de obtener elementos de análisis y pautas para la intervención en dicha población.

#### Objetivos específicos

- a) Caracterizar el tipo de competencias socioemocionales predominantes en los participantes
- b) Caracterizar el tipo de creencias de autoeficacia predominantes de los docentes
- c) Identificar el nivel de *burnout*
- d) Caracterizar la manifestación de *burnout* más frecuente
- e) Analizar de manera predictiva las competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia asociadas al *burnout*
- f) Comparar las variables antes mencionadas de acuerdo con el sexo, edad, nivel educativo en docencia, años de experiencia docente, formación profesional, horas de trabajo como docente, tipo de contrato, horas de trabajo extraescolar, trabajo con estudiantes de necesidades educativas especiales, estado civil, tipo de escuela donde se labora, promedio de estudiantes que atiende el docente a la semana, y área o medio geográfico donde se desempeña el docente.

#### Hipótesis

- a) Las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia son predictoras del *burnout* en docentes
- b) Existe una relación significativa entre las competencias socioemocionales, creencias de autoeficacia y *burnout*

- c) Existe un tipo de competencia socioemocional predominante en los participantes
- d) Existen diferencias significativas en las competencias socioemocionales, autoeficacia y *burnout* de acuerdo con el sexo, edad, nivel educativo en docencia, años de experiencia docente, formación profesional, horas de trabajo como docente, tipo de contrato, horas de trabajo extraescolar, trabajo con estudiantes de necesidades educativas especiales, estado civil, tipo de escuela donde se labora, promedio de estudiantes que atiende el docente a la semana, y área o medio geográfico donde se desempeña el docente.

#### Revisión literaria

El *burnout*, según Zavala (2008), fue introducido a la psicología por Freudenberger en la década de los setenta del siglo pasado para referirse a la pérdida paulatina de energía asociada al agotamiento emocional, así como síntomas de ansiedad, depresión y baja motivación hacia el trabajo. Más adelante, fue definido como un síndrome compuesto por tres síntomas: baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización (Maslach & Jackson, 1981). Gil (2005) hacía referencia a este fenómeno como una respuesta de carácter estresante y crónica asociada con una pobre ilusión por el trabajo, seguida del desgaste psicológico, indolencia –poca empatía hacia los compañeros de trabajo y estudiantes - y sentimientos de culpa.

Como puede notarse, el *burnout* es un síndrome que afecta lo biopsicosocial. No existe un consenso definido de cuáles son dichas competencias, aunque autores como Mikulic *et. al* (2015) las conceptualizan como conciencia, regulación, expresión y autonomía emocional, así como la empatía, autoeficacia, conducta prosocial, asertividad y optimismo. Se precisa el término de socioemocional porque es un constructo que implica habilidades intrapersonales e interpersonales, requeridas en la profesión docente.

Asimismo, el presente trabajo añade la autoeficacia, como aquel conjunto de creencias que desarrolla el propio docente –y cualquier otro profesionista- en relación con

la capacidad de influencia y realización exitosa de su labor profesional. Prieto (2007) hace referencia de este término al grado en que el profesor cree poseer la capacidad para influir en el rendimiento de los estudiantes, la mediación entre los antecedentes y las consecuencias de la acción docente; la creencia en su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje e influir en la calidad del aprendizaje escolar. La autoeficacia puede relacionarse en el *burnout*, sobre todo porque dichas creencias suponen la capacidad en el docente como ya se refirió, de incidir de manera intencional en sus estudiantes. El aprendizaje, como cualquier acto educativo es producto de una acción intencionada y estratégica de quien enseña. A medida que se desarrolla el *burnout*, las creencias de autoeficacia disminuyen, puesto que el docente pierde interés en motivar al estudiante para que aprenda y por lo mismo, dicha capacidad se verá afectada, relacionándose también con un bajo desempeño socioemocional (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010).

#### Metodología

El presente trabajo posee un enfoque de investigación cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y con un análisis estadístico basado en un modelo de ecuaciones lineales estructurales.

#### *Participantes*

Se seleccionará a docentes desde primaria hasta nivel licenciatura que laboran en centros educativos públicos y privados de la ciudad de León, Guanajuato. Por lo tanto, el muestreo es no aleatorio, por conveniencia.

#### *Instrumentos*

Se utilizará la escala de desgaste ocupacional de Uribe (2014) que mide tres dimensiones del *burnout*: agotamiento, despersonalización y satisfacción. De manera conjunta se desarrollarán los apartados de competencias socioemocionales con base en la adaptación del inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos de Mikulic y compañeros (2015), que mide las siguientes capacidades: *conciencia y regulación emocional, empatía, expresión emocional, prosocialidad, asertividad, optimismo y autonomía emocional*. Asimismo, se aplicará el inventario de Creencias

de Autoeficacia de Prieto (2007), que evalúa *autoeficacia y estrategias didácticas, autoeficacia y fuentes de la autoeficacia, autoeficacia y variables relacionadas y autoeficacia y experiencia docente*.

### *Procedimiento*

Se entregarán los instrumentos a los docentes en sobres, mismos que se recibirán de regreso al investigador una vez cumplimentados, solicitando contesten de manera honesta, asegurando tanto la confidencialidad de los participantes como la no existencia de conflicto de intereses en la investigación. Una vez recopilados los instrumentos se procederá a analizar los datos a través del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) v. 19. Se aplicarán los análisis descriptivos, coeficiente de confiabilidad de alpha de cronbach, y a nivel inferencial los coeficientes de correlación de Pearson, t de Student para muestras independientes, análisis de la varianza de una vía y regresión lineal de Pearson acompañado del análisis de covarianzas construyendo un modelo de ecuaciones lineales estructurales, como lo proponen Batista y Cuadras (1983), idóneo para diseños no experimentales con la finalidad de identificar las causas de ciertos fenómenos cuando no es posible la manipulación de variables.

### *Resultados esperados*

Se pretende obtener un panorama más amplio de los elementos constitutivos de las competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia de los participantes, analizando con mayor precisión aquellos fenómenos que inciden de manera más relevante en la sintomatología asociada al síndrome de *burnout*. Dentro del análisis predictivo, se prospecta que las variables sociodemográficas –sexo, edad, profesión del docente, entre otras- no serán un factor predictor, como lo señalan Mainardi, Diehl, Schaurich, Kieling y Marin (2015), al ser poco influyentes en la prevalencia del estrés docente. No así sucederá con las primeras variables, al ser comprendidas como características intrapersonales del docente, un factor más influyente en la predisposición al malestar docente.

### *Conclusiones preliminares*

Los resultados que emanen de esta investigación pueden ser empleados para diseñar programas de desarrollo de las capacidades emocionales con la finalidad de focalizar el impacto, disminuir la prevalencia, e incluso en algunos sectores llegar a una potencial erradicación del *burnout* generando una integración de lo intelectual y emocional en la escuela (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010), así como el valor teórico-comprensivo que posee en sí el presente trabajo.

#### Bibliografía

- Akbaba, S. (2014). A Comparison of the Burnout Levels of Teachers with Different Occupational Satisfaction Sources. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1253-1261.
- Batista, J. & Cuadas, C. (1983). Análisis de la causalidad y planteamiento LISREL a partir de los modelos de medida. *Questió*, 7 (1), 359-383
- Bermejo, L., & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 493-510.
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Chiappe, A., & Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- El Sahili, L. (2015). *Burnout. Consecuencias y soluciones*. México: Manual Moderno
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.

- Gil, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide
- Kappagoda, S. (2014). Emotional Intelligence as a Predictor of Work-Family Conflict Among School Teachers in North Central Province in Sri Lanka. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 53-68.
- Lara, H. (23 de junio de 2011). Estrés y psicopatología en el entorno laboral. Querétaro, Querétaro, México.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981) Maslach Burnout Inventory. Manual.(Ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos. *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307-330.
- Pando, M., Gregoris, M., Ocampo, L., Navarrete, R., Castañeda, J. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12 (3), 523-259.
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1), 60-76.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour



and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189.

Uribe, J. (2014). *Escala de desgaste ocupacional*. México: Manual Moderno

Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian *EFL Teachers*. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1122-1129.

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 27 (32), 67-8

## CONDICIONES QUE FAVORECEN EL AMBIENTE DE SEGURIDAD EMOCIONAL Y SU APLICACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

Edgar Fabián Torres Hernández

Universidad de Guanajuato

### Introducción

La educación es un acto fundamentalmente humano, es un hecho que desde el inicio de la vida, el menor pueda comenzar a adquirir los conocimientos, habilidades, valores y destrezas esenciales para que logre en el futuro desenvolverse y responda a las necesidades que la sociedad de su tiempo y contexto le impelen. Es cierto, como señala Savater (1998) que la educación implica una cierta coacción, empero, necesariamente a través de la misma es posible llegar al desarrollo de la propia libertad, comprendida como la capacidad de ser, actuar y dirigirse de manera responsable, basada en la reflexión y *autoposesión* como persona humana.

Para ello, la educación como señala Delors (1997), encierra cuatro finalidades básicas: *aprender a conocer*, *aprender a hacer* y *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. En el aprender a conocer se ve implicada la acción de integrar conocimientos declarativos o conceptuales que permitan al estudiante tener una perspectiva comprensiva de la realidad en que vive. El aprender a hacer alude a aquellas habilidades instrumentales que permitan, entre otras cosas resolver problemas prácticos de la cotidianeidad, así como la creación de proyectos en beneficio de la humanidad y su medio ambiente. El aprender a vivir podría entenderse como la capacidad, disposición y actitud de encuentro de la persona con el otro, entendiéndose como su semejante, las cosas de su entorno y la naturaleza; yo lo entendería como el desarrollo de una conciencia ética del amor –la ocupación y la preocupación por el otro- y el cuidado, tan necesario en nuestro tiempo. Finalmente, el aprender a ser es una tarea que implica el descubrimiento, el reconocimiento y la conciencia de sí mismo y del mundo que rodea a la persona humana. Es través de la concien-

cia, como señalara Rogers (2000) que se trasciende a la humanidad, hasta convertirse en persona. De esta manera estos cuatro saberes entran en juego en la educación.

En las siguientes líneas me ocuparé de compartir una serie de ideas relacionadas con los últimos saberes antes mencionados: el *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Se realizará desde las condiciones que favorecen el ambiente de seguridad emocional en el proceso educativo, desde una perspectiva humanista. Este ensayo abarcará cuatro ejes: reflexión sobre la implicación del docente en dicha tarea como primer tema; el segundo eje señalará algunas estrategias pedagógicas; el tercero abordará algunas condiciones de interacción entre el estudiante y el docente. El último eje establecerá una propuesta así como las reflexiones finales.

#### La implicación del docente

Ser docente no es tarea fácil, al ser un mediador cognoscitivo entre los contenidos curriculares y el nivel de conocimiento previo, interés y potencial de sus estudiantes. Según la Real Academia Española (1992) el docente puede interpretarse como un tutor, ya que: “es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura” (p. 1448). Y más adelante señala ser una persona encargada de proteger y defender. Por lo tanto, no sería incorrecto llamar al docente como tutor. Dicho docente-tutor, en su pre-ocupación por orientar no se limitaría a favorecer los conocimientos o la enseñanza como habitualmente la concebimos, sino orientar a sus estudiantes. En la orientación se ven involucradas las personas tanto a nivel intelectual, como afectivo. Para ello, el docente debe poseer las mínimas herramientas disciplinares y sobre todo, actitudinales y emocionales que permitan no sólo “enseñar” una materia, sino propiciar un aprendizaje significativo, entendido como aquella experiencia duradera y relevante en la vida del estudiante. Algunas cualidades que indispensables en el profesor para lograr tal propósito son la motivación, autenticidad, madurez emocional, comprensión de sí mismo y empatía.

La motivación es indispensable en cualquier individuo para desempeñar un trabajo, y más en la docencia. Si un profesor no se encuentra motivado, no le apasiona lo que realiza, sus clases serán sin brillo y lo menos deseable, no podrá contagiar a sus estudiantes, o al menos estimularlos a la búsqueda y construcción de su propio conocimiento (Michel & Chávez, 2002). La autenticidad ya la señalaba Rogers (2000) como una característica esencial para entablar cualquier relación constructiva. Sin autenticidad, la autoridad, las actitudes y palabras del docente no tendrán mayor eco en sus pupilos, ya que se mostrará incongruente entre lo que dice y muestra en su conducta. La madurez emocional es un requisito fundamental. Una persona madura emocionalmente, es aquella que reconoce, pondera sus propias emociones y sentimientos, y a la vez, es capaz de percibir y comprender las emociones de otros; Goleman (2000) al respecto lo denomina inteligencia emocional. La comprensión de sí mismo implica un *darse cuenta*, es decir, tener conciencia. Al respecto quisiera definirla con mis propias palabras: la conciencia es el conocimiento del mundo interno y el mundo externo de la persona. Si sólo una persona se aboca a conocerse a sí misma, olvidando al mundo que le rodea, se queda en la experiencia subjetiva; por el contrario, si se dedica a conocer su mundo externo sin conectarse consigo misma, caería en el objetivismo. Si puede ser consciente de lo interno y lo externo, esta persona ha ampliado su conciencia. La empatía, no sólo es en términos simplistas “ponerse en los zapatos”, atendiendo a su raíz etimológica es sentir la pasión del otro. Implica un proceso de desprendimiento interno, en función solidaria con la alteridad. Cualquier habilidad es potencialmente desarrollable y no se origina por simple “decreto” sino mediante un trabajo honesto y responsable de la persona que se encarga de la educación de otros. Como docente debo educarme a mí mismo en primera instancia para lograr dicho cometido en los estudiantes que tengo encomendados día a día.

### Estrategias pedagógicas

En el presente apartado abordarán dos propuestas concretas sobre la manera que desde la pedagogía pueden incluirse –idealmente– desde el currículo y en la práctica del docente. Éstas se desarrollan desde la visión humanista de Rogers y Freiberg

(1996) y la de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (en adelante CAI) que tuvieron su origen en el estado de Guanajuato por Michel y Chávez (2002).

El método centrado en la persona rompe con la escuela tradicional y se ubica en el extremo puesto de ésta. Este método coloca a los seres humanos como seres dignos de confianza y esa confianza propiciaría un clima de seguridad emocional que permita en palabras de Ausubel (2002) un aprendizaje significativo. Rogers y Freiberg (1996) nos aportan unas líneas sencillas y a la vez iluminadoras que pueden permitir al docente generar dicho clima.

1. *El docente facilitador comparte con otros la responsabilidad del aprendizaje.* Habitualmente se piensa que la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en la figura del maestro, en su capacidad de diseñar situaciones de aprendizaje, que si bien son necesarias, es preciso señalar que no secundarán sin la responsabilidad del alumno. El profesor, debe convencer a sus estudiantes que el aprendizaje no se dará sin ellos mismos.
2. *El facilitador suministra recursos para el aprendizaje como materiales, su experiencia y la de la comunidad.* Esto indica que el docente no sólo diseña materiales didácticos en físico, sino es capaz de utilizar su propia experiencia y la del entorno que le rodea como propiciadora de diálogo de experiencias con el alumno. La claridad en las intenciones del maestro es clave.
3. *El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros.* Es complicado que se efectúe al pie de la letra en nuestro sistema educativo, más aún cuando en ciertas instituciones el docente no tiene libertad de cátedra y existe una revisión cuidadosa de parte de las autoridades escolares, velando por el cumplimiento puntual del programa. No obstante, es posible que existan actividades que el alumno desarrolle con sus compañeros, empleando una pedagogía más colaborativa.
4. *Crear un clima facilitador del aprendizaje.* La autenticidad del docente y la invitación a que realice los propio el estudiante, promueve un clima de seguridad emocional propiciatorio del aprendizaje.

5. *Propiciar el avance del proceso de aprendizaje.* La seguridad emocional no implica que pueda convertirse el aula en un contertulio, es preciso que el estudiante se plantee metas y sea autogestor de su avance en el aprendizaje, y el profesor cuide la organización gradual y lógica de los contenidos.
6. *La disciplina para alcanzar las metas del estudiante debe ser autoimpuesta.* Este apartado es clave porque la disciplina implica el cuidado y manejo de sí mismo del estudiante. Hay que propiciar la disciplina desde lo externo – docentes, prefectos-coordinadores y demás autoridades del plantel- además, el docente como un promotor de una disciplina más autónoma y menos heterónoma. Veo un riesgo que la heteronomía impere en nuestros estudiantes porque éstos se ven coartados en su capacidad de reflexión y difícilmente podremos ayudarlos a ser libres como señalara Freire (1989).
7. *La evaluación del aprendizaje es efectuada por el propio estudiante.* Se tienen distintas visiones en torno a la evaluación. La heteroevaluación debe ser apoyada en la coevaluación y autoevaluación del alumno. Si no es consciente y regulador de sí mismo, para que éste sea el constructor de su aprendizaje.

Ahora, en consonancia con la visión antes descrita, está la propuesta CAI que a nivel local Michel y Chávez (2002) realizan para los estudiantes y el entorno educativo de Guanajuato. Esta se inspira en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la psicología humanista, particularmente la desarrollada por Carl Rogers (2000). Los CAI tienen la finalidad que estudiante pueda llevar a cabo un aprendizaje experiencial y vivificante. Este aprendizaje experiencial parte de la experiencia de cada uno de los integrantes y se propone darle un nuevo significado, un nuevo sentido a dicha experiencia que posibilite a la persona su crecimiento y desarrollo existencial. Por ello que la llamo vivificante, porque le permite a la persona acercarse a un nivel de vida más pleno, con mayor conciencia de sí y de su alrededor, como afirmaba anteriormente.

Esta propuesta permite al estudiante desarrollar su propio potencial y compartir sus experiencias con sus compañeros. El docente –facilitador- propicia el diálogo y la escucha activa, libre de prejuicios y centrada en manifestar las vivencias de cada uno de sus integrantes. El saber escuchar implica en la persona que lo realiza el silenciar sus diálogos internos y permitir abrirse al otro y validarlo; eso denominan Arce, Chávez y Michel (s.f.) como espacio protegido del diálogo. La validación es un proceso subsecuente de la escucha, se debe remitir lo más fielmente posible a lo expuesto por el otro, evitando adjetivar, interpretar y expresarlo a título personal. La persona que comparte su vivencia es validada y no juzgada por nadie, y sabe que su experiencia es valiosa. Es pertinente hacer una breve distinción entre la discusión y el diálogo. La primera es un proceso comunicativo de ideas. No es como se entiende comúnmente como una situación de disputa o desacuerdo. Es así sólo se reduce al plano de las ideas. En cambio, el diálogo, como señala Powell (2002) es la comunicación de emociones y sentimientos, es decir un compartir la vida íntima de las personas. Por ello es conveniente entender a los Círculos de Aprendizaje Interpersonal como un espacio de intimidad grupal y de crecimiento. Asimismo, las ideas en una discusión podemos juzgarlas o rebatirlas, ya que cualquier idea contiene en sí misma un grado de veracidad o precisión; no sucede así con las emociones, sentimientos y creencias de la gente. Esas jamás pueden ser juzgadas y mucho menos ser descartadas porque nacen de la vida íntima y como tal, debemos cuidar y respetar, valorar e integrar a la propia experiencia personal.

Condiciones e interacción entre el docente y el estudiante

Hasta aquí hemos reflexionado acerca de los docentes y modelos pedagógicos que promueven la seguridad emocional en el proceso educativo. Ahora quiero compartir un elemento más a lo antes dicho. Es la calidad en la relación. Como seres humanos, somos un nudo de relaciones. A esta panrelacionalidad podemos entenderla como una red de relaciones que tenemos con distintas instancias y seres: con la trascendencia, familiares, amigos, estudiantes, autoridades, compañeros de trabajo, vecinos, la naturaleza y las cosas que me rodean. La armonía de mi vida interna o salud mental depende directamente de la calidad de mis relaciones. Una

relación funcional y constructiva es fundamental para que se favorezca la seguridad emocional del estudiante y con base en ésta llegar a generar mayor conciencia de su relacionalidad y actúe en consecuencia de ello para tener una vida interna más plena, más humana. No estaría de más realizarnos de vez en cuando la siguiente pregunta: “¿quieres saber cómo anda tu corazón? Sencillo, date cuenta cómo están tus relaciones interpersonales”.

Reflexiones finales y propuesta

Desarrollar una propuesta difícil. No obstante, pretendo compartir el actuar sin miedo a la pérdida de la autoridad, la capacidad de asombro y la apertura la experiencia humana.

El miedo a perder la autoridad es una reacción propia para quienes reflexionamos si lo anteriormente desarrollado en verdad es aplicable en su totalidad. Estoy convencido que la única autoridad que tengo en el aula de clase es la del servicio y no aquella que me da una institución, mi habilidad o preparación profesional. Soy servidor de mis estudiantes, no su sirviente. El reconocer que lo que comparto es un recorte de la realidad que poseo, como me compartiera Lupita Galván (Entrevista personal, enero 2016) y que mis nociones son personales y que me puedo equivocar, más aún, el disculparme por ello ante el alumno no me vuelve vulnerable, me permite transparentarme como ser humano en construcción al igual que ellos.

La capacidad de asombro es una característica que paulatinamente muchos vamos perdiendo conforme pasa la vida. Lamentablemente he visto quienes señalan que la vida a cierta edad sólo “es más de lo mismo”. Para mí no es cierto. Si mantenemos dicha capacidad indica que estamos más abiertos al cambio y seremos más flexibles en nuestro pensamiento. El sentido del humor que podamos darle a nuestro vivir cotidiano ayuda a mantenernos más despiertos a los mensajes de cambio que el mundo nos está lanzando constantemente.

Finalmente, la apertura a la experiencia humana está ligada a las anteriores actitudes. Ésta permite el encuentro con el otro, desde el más pequeño hasta el más viejo y encontrar enseñanzas que nos comparten, no sólo de palabra, sino con sus



actos y testimonio en la simpleza de la vida. A esto lo denomino “la pedagogía del encuentro”.

A manera de cierre quiero señalar algunos puntos relevantes del presente ensayo-reflexión. Estos son los aspectos de competencias emocionales del docente, la importancia de una pedagogía actual y pertinente y por último, la experiencia del encuentro. Como señalé en un principio, la figura del docente además de sus capacidades y conocimientos, es deseable que se encuentre en contacto con su realidad psíquica. Tal condición es necesaria porque “nadie da lo que no tiene”. La autoobservación y la honestidad son herramientas que pueden facilitar la propuesta citada.

En cuanto a la pedagogía actual y pertinente, considero que los enfoques abordados contrastan con la visión tradicionalista, bancaria y en algunos casos, autoritaria. La autoridad, a diferencia del autoritarismo permite el diálogo con el estudiante porque sabe que *trans-formamos* personas que piensan, sienten y transforman su entorno. Creo que los educandos pueden proponer, como decía Freire (1989), sus inquietudes de aprendizaje y las normas de convivencia dentro del aula. Finalmente, la experiencia del encuentro, con mi yo docente y con mi yo persona pueden resignificar la vida de un profesor. Asimismo, el saber que el profesor sólo es un ser humano en contacto con otras almas humanas puede desarrollar una mayor capacidad y eficacia en este servicio prestado.

#### Bibliografía

Arce, G., Chávez, R. & Michel, S. (s.f.). El espacio protegido del diálogo. *Prometeo*, 60, pp. 29-31

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI

Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. México: Vergara

Michel, S. & Chávez, R. (2002). *Manual para facilitadores del aprendizaje*. México: Editora Norte-Sur

Powell, J. (2002). *Resolviendo el enigma del ser*. México: Diana

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE

Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. México: Paidós

Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós

Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Bogotá: Ariel

## IMPACTO DEL LIDERAZGO DOCENTE ANTE EL ACOSO ESCOLAR EN EL BACHILLERATO

Román Oswaldo Bojórquez Gamboa  
Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

### Impacto del liderazgo docente ante el acoso escolar en el bachillerato

El acoso escolar o *bullying* no es algo nuevo en la actualidad, desde antes de su conceptualización en 1973 por el psicólogo noruego Dan Olweus, existían actos de violencia entre los estudiantes. Sin embargo, esta situación era normalizada o minimizada por la sociedad como algo común entre los niños y jóvenes. Posteriormente, los altos índices de esta dinámica nociva trajeron consecuencias en los países escandinavos, por lo cual empezaron a realizarse proyectos de intervención y prevención así como mayor número de estudio del *bullying*, no solo en dicha región sino extendiéndose por toda Europa y países asiáticos (Gutiérrez, 2009).

En México después de cuatro décadas la situación se mantiene en estatus preocupante. A pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas, el acoso escolar en el contexto mexicano ha alcanzado en 2014 el primer lugar de 34 países en la educación básica y no difiere dicha situación en posteriores niveles educativos de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Valdez, 2014).

A pesar de existir altos índices en la educación básica, el presente estudio se enfoca en el nivel medio superior. En dicho período los jóvenes se encuentran en una etapa de preparación para su respectiva carrera, donde las decisiones se encuentran presente en cada momento. Además la edad de los estudiantes varía entre los 16 y 18 años, definido como los años de vida más estresantes debido a la adolescencia y los estados de ánimo asociados a esta etapa, que pueden llegar a incrementar la problemática; por ejemplo, los cambios de humor constantes, período-

dos de estrés en decisiones importantes, enamoramientos. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002), refuerza esta idea, al considerar a la adolescencia como una de las etapas más difíciles de la vida.

Los adolescentes ante esta problemática social viven la posibilidad de convertirse en factores de riesgo para las personas que viven con ellos, principalmente en el ámbito escolar, contra sus compañeros de clase. Esto ha generado en los últimos años que incidentes de intimidación escolar se hagan más frecuente entre los adolescentes, implicado un daño a su salud y en algunos casos, la muerte (Trianes, 2002).

Por dichas razones, a pesar de existir menos frecuencia de acoso escolar en el nivel medio superior en comparación a la educación básica, la profundidad de actos violentos llega a ser más severo y con ello las consecuencias más graves y permanentes; desde daños en la personalidad hasta tendencias suicidas (Jiménez y Álvarez, 2014). Ya presentadas la situación actual sobre dicho fenómeno, es turno de incluir en el análisis a la segunda variable de estudio: el liderazgo docente.

Dicho concepto es considerado como sinónimo de eficiencia en cualquier organización debido a la gestión de los procesos y recursos para el logro del fin común. Esta herramienta administrativa igualmente se encuentra en las instituciones educativas, sin embargo en sus inicios centró su interés en el director, aunque el interés de estudio fue cambiando de dirección debido a los resultados positivos del recurso humano docente como un factor clave para la óptima calidad educativa. El liderazgo en el docente tiene un objetivo diferente a otro tipo de líder además de tener a estudiantes en vez de seguidores. En ese sentido uno de sus fines es transmitir ciertas características propias de un líder en sus estudiantes con el propósito de transformar estudiantes a líderes, no solo en su ámbito académico sino hasta en su vida personal (González y González, 2007; Calderón, 2001).

El liderazgo como elemento positivo en la formación de estudiantes, cuenta con proyectos de intervención contra el acoso escolar, donde sus fundamentos son de manera general: la convivencia, clima escolar, motivación y proactividad. Estas

situaciones y características un líder docente deberían transmitirse en los estudiantes puesto que trae múltiples beneficios, entre ellos disminuir el acoso escolar mediante su iniciativa (DiBasilio, 2008). Por todo lo presentado, el actual artículo tiene como objetivo difundir la influencia e importancia del liderazgo docente ante el acoso escolar, mediante la promoción de información que instaure la atención de este fenómeno en la comunidad estudiantil de bachilleres.

La relación entre el liderazgo y el acoso escolar es un tema que puede ser analizado a profundidad y pretende dirigir sus resultados a la población de estudiantes bachilleres inmersos o no en dicha problemática, indagando en la forma de manifestación del *bullying* además de servir de apoyo si los estudiantes lo requieren. Asimismo los docentes, pueden hacer uso de la presente información para transmitir las características de un líder docente asociadas a la atención del acoso escolar, por ejemplo: ser un modelo a seguir, la motivación, la proactividad, la ética y el carisma; con ello aportar a la disminución de la problemática. De igual manera los directores o administradores educativos pueden hacer uso de la información presentada, siendo agentes de cambio y posibilitando la implementación de nuevos proyectos teniendo en cuenta el factor de liderazgo docente y su relación con el fenómeno del acoso escolar.

Por último, la comunidad tiene la oportunidad de obtener información pertinente sobre el acoso escolar incluyendo en esta sección a los padres de familia. Comunicando que el acoso escolar no debe normalizarse en la vida sus hijos adolescentes, además ofrecer información para identificar esta situación y apoyarlos de ser necesario. Para ello, se busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo identificar el acoso escolar en el bachillerato?, ¿qué características de un liderazgo docente intervienen ante el fenómeno? y ¿cuál es la importancia de estudiar la correlación entre dichas variables?

## 1. El acoso escolar en el bachillerato

El acoso escolar es un derivado de la violencia en el entorno académico y puede identificarse por características particulares que estableció Dan Olweus (2003).

Primeramente se encuentra la desigualdad de poder entre acosador y víctima. Esta desigualdad también llamada desequilibrio es uno de los principales indicadores de violencia entre los estudiantes, generalmente el acosador suele estar en una posición de superioridad (real o percibida) sobre la víctima la cual se encuentra vulnerable. En este sentido, no es considerado acoso escolar si dos jóvenes discuten con las mismas características físicas como la fuerza, o con la equivalente influencia social, política y económica

Otra característica del acoso escolar es la intimidación, la cual se repite y prolonga, con el riesgo de hacerse cada vez más grave. Estas acciones van a generar un malestar en la víctima, diferenciando de una broma que termine en risas de todos los involucrados a una situación que genere malestar en el estudiante (Farrington, 2005).

Como tercera característica se encuentra la falta de solidaridad por ignorancia o pasividad de los alumnos que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente. De esta situación surge otro agente en la dinámica del acoso escolar: los observadores. De manera general, es la persona que observa las agresiones y no procede a más que guardar silencio en la mayoría de los casos. Esto es debido al temor de ser considerado socialmente como un delatador o por miedo a convertirse en la siguiente víctima de los agresores.

En la actualidad, los profesores están incluyéndose en el grupo de observadores bajo la perspectiva de los estudiantes debido a su falta de interés ante esta situación. Por parte de los docentes, ellos consideran no poseer las competencias necesarias para intervenir ante el fenómeno (Cornell y Brockenbrough, 2004; Craig, Bell y Leschied, 2011).

La última característica señalada por Dan Olweus es la manifestación de la violencia en varios tipos, originalmente la violencia emocional, física y verbal. Esta

clasificación surge de acuerdo a la forma en que el agresor manifiesta el acoso escolar, puesto que no todos los *bullies* tienen el mismo estilo de intimidación (Macfarlane y McPherson, 2004).

En el nivel medio superior y superior, se priorizan tres tipos de acoso escolar debido a su mayor frecuencia en los niveles académicos elevados, éstos son: el *cyberbullying* entendido como los actos violentos o intimidatorios por medio de las tecnologías de información y comunicación), el *acoso escolar verbal* se refiere a maltratos que aunque no sean físicos agreden la integridad de los estudiantes con mensajes escritos u orales; asimismo el *acoso emocional* incluye violencia en aspectos sociales que afectan internamente a la víctima como sus amistades, preferencias e identidad (Doğruer, 2015).

A pesar de las diferencias específicas en el modo de interactuar entre el agresor y la víctima; la intensidad de cada acción también tiene repercusiones diferentes. Por ejemplo, una agresión verbal como un insulto puede llegar a afectar a la víctima, aunque no de la misma intensidad que una agresión física o sexual.

En relación a los efectos generados en el acoso escolar se manifiestan tanto en las víctimas como en los agresores. En los primeros se encuentra un deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, fobia escolar e intentos de suicidio. Esto a su vez genera repercusiones negativas en etapas posteriores de su vida como adulto, por ejemplo, en el desarrollo de su personalidad, entablar relaciones sociales y de manera general su salud mental. (Fernández, 2003). En el nivel medio superior las mujeres son más propensas a reportar síntomas de depresión, como sentimientos de tristeza y desesperanza, soledad, dificultades con el sueño y pensamientos suicidas (Fleming y Jacobsen, 2009).

Mientras que los agresores, son propensos a desarrollar el acoso escolar de manera crónica hasta llega a acosar algo ilegítimo con tal de cumplir sus objetivos, se encuentran inmersos en la probabilidad de aumentar las conductas delictivas, incluyendo la violencia doméstica y de género. Las consecuencias para el agresor

están en relación directa con su proceso de inadaptación escolar, que intenta reforzar con la aprobación de un grupo de sus compañeros-secuaces, extendiendo su conducta antisocial a otras esferas de relación: familia y profesores (Martínez y Tavares, 2005; Cerezo, 2007).

En el nivel medio superior se esperaría que los jóvenes hayan desarrollado sus potenciales intelectuales y sociales, de acuerdo a lo establecido en su nivel escolar previo por la Reforma Integral de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011). Aunque la realidad, demuestra que el acoso escolar influye negativamente en la formación de ciudadanos con valores, lo que conlleva a trasladar la problemática a la educación media superior, en menor frecuencia pero con mayor intensidad en relación a las consecuencias producidas (Del Rey, 2005).

Un ejemplo es la Secretaría de Educación Pública (2008), organización que realizó una investigación denominada *Primera Encuesta sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia, en las escuelas públicas del nivel de educación media superior*, se observó que en promedio cuatro de cada diez adolescentes hombres ha generado algún tipo de acoso, con mayor prevalencia los insultos en 46.6%; por su parte, tres de cada diez adolescentes mujeres reportaron haber acosado a sus compañeros, con mayor incidencia en el rubro de “ignorar a sus compañeros”, en 43.5%.

Por parte de las víctimas, el 43.2% de las alumnas señaló que el mayor abuso que sufren es cuando hablan mal de ellas y 41.4% dijo que es cuando sus compañeras las ignoran. Con ello, se puede observar que el acoso escolar percibido desde los agresores y víctimas en la educación media superior en México es principalmente de tipo verbal-emocional (social) y se encuentran equiparados en relación a su frecuencia (Mendoza, 2011).

## 2. Características de un liderazgo docente intervienen ante el acoso escolar

El liderazgo tradicionalmente ha sido un pilar importante en cualquier organización puesto que los líderes son considerados como personas competentes para guiar, dirigir, coordinar, motivar, formar equipos, consolidar proyectos e incluso capaz de persuadir a los demás en ciertas conductas (Madrigal, 2007).



A partir de la década del siglo XXI específicamente las instituciones educativas reconocieron el desempeño laboral de sus docentes como un factor clave para la óptima calidad educativa debido a los beneficios proporcionados a la colectividad, por ejemplo la búsqueda de los objetivos por medio de la motivación del docente (González y González, 2007). Por lo cual, las organizaciones reestructuraron sus procesos y emprendieron esfuerzos en la capacitación del personal a su cargo, desarrollando habilidades y destrezas productivas en el ejercicio profesional docente (Garcias, 2006).

Existe gran cantidad de teorías de liderazgo con enfoques teóricos en el docente en las producciones científicas. De acuerdo a la importancia de resaltar las características transmisibles de profesor a alumno, se analizará a continuación el liderazgo docente bajo el enfoque transformacional.

En su inicio esta teoría proviene de un área administrativa del liderazgo *transforming* de Burns en 1978, entendido originalmente como un proceso de influencia de los líderes sobre sus seguidores, en el que éstos últimos trascienden sus metas personales por los de la organización (aspecto simbólico), y activan necesidades de un orden más alto (aspecto motivador), mejorando el desempeño esperado y logrando junto con el líder las metas, obteniendo altos niveles de motivación y moralidad (Leithwood y Jantzi, 2012, Castro, Lupano, Benatuil y Nader, 2007).

Bass en 1985 se apoyó de esta teoría para formular el liderazgo transformacional en la cual hace hincapié en las cinco principales características de un líder como creatividad, estimulación intelectual, capacidad para estimular e inspirar a sus seguidores más allá de las expectativas, dándole sentido a cada uno de los procesos y eventos. Es por ello que el líder demuestra su atención y consideración individual al tomar en cuenta a la persona, preocupándose por sus necesidades, apoyando su crecimiento y desarrollo en medio de un clima de armonía y empatía (Bass, 1994).

Posteriormente Bernal (2000) realizó una adaptación dirigiendo el enfoque teórico del líder transformacional de Bass a un liderazgo docente. En dicho ajuste

se destacó y desarrollo cinco principales características básicas del modelo de liderazgo. La implementación de forma adecuada promueve de manera positiva la transformación de un estudiante a líder adaptando como propias dichas virtudes docentes en su vida personal y académica. De acuerdo a Leff (2014) este modelo interviene en la percepción de los estudiantes sobre la seguridad en su escuela e incidentes relacionados con la intimidación entre pares.

En la adaptación de las características de líder a un ámbito académico, se tomó en cuenta la labor desempeñada por el docente en el nivel de bachillerato y universidad, éstas son:

La “influencia idealizada o carisma” caracterizada por el actuar del profesor de modo que sus seguidores le admiren y le quieren imitar. En tal sentido, el docente debe transmitir entusiasmo, confianza y respeto hacia su personal de trabajo y a los alumnos, así como demuestra autoconfianza, lealtad y compromiso distintivos, teniendo como resultado la satisfacción en los miembros de la institución educativa.

La “motivación inspiracional” en un líder consiste en crear una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además comunica su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo.

El “estímulo intelectual” indica la promoción de nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas por medio del líder. A la vez, provoca intelectualmente a lo demás estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores

El líder mediante la “consideración individual”, tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo, es un líder que escucha y sabe delegar, dando luego una realimentación constructiva al subordinado así como brindar la atención debida a cada uno en sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como en su proceso vocacional de cada estudiante en la etapa del bachillerato.

Por último la “tolerancia psicológica” del modelo teórico planteado, infiere la importancia del sentido del humor para indicar equivocaciones, resolver conflictos, manejar momentos duros. Es importante aprender a tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, por ejemplo la paciencia, amabilidad y el sentido del humor que permita al docente líder crear atmósferas de trabajos adecuadas para solucionar los problemas y conflictos que puedan surgir (Bass y Avolio, 1995).

El modelo de líder propuesto por Baas, considera la transformación sólo como uno de los efectos del liderazgo; prefiriendo que se entienda como un cambio permanente en el alumno o seguidor, convirtiéndose en su propio líder interno, al reconocer necesidades potenciales que satisfacer, buscando su permanente autoaprendizaje y superación, aunque ya no esté el líder (docente). Por otra parte Bernal, definió al estilo de líder transformacional desde un sentido humanista y positivo, que puede ser transmitido a los estudiantes para solucionar problemáticas personales y académicas (Vásquez, 2012).

### 3. La relación entre el liderazgo docente y el acoso escolar

Tratando específicamente al rol docente en la intervención y prevención del acoso escolar es pertinente recapitular todas las características del docente ante el acoso escolar para un análisis individual de dichos rasgo. Primeramente, el docente actúa desde su experiencia o inexperiencia como mediador, se percata de la situación en su aula y habla con el agraviado, el agresor y los padres de ambos, aunque ésta no sea la solución más adecuada a todas las circunstancias.

Suckling y Temple en 2006 afirman la significativa influencia que los docentes tienen sobre los alumnos y contribuyen en su bienestar y aprendizaje eficaz, siendo un modelo a seguir caracterizado por disciplina, conocimientos y calidez humana. En este sentido los docentes se vuelven un canal efectivo para el cambio, aunque esto se limite únicamente en el entorno educativo. Estos valores deben llegar hasta el hogar con el objetivo de transmitir ese modelo a la familia y pueda abordar el problema del acoso escolar con sus hijos.

La característica del docente como “modelo a seguir” se relaciona con la dimensión de influencia idealizada o carisma de Bass (1985). Un docente debe ser carismático, lo que traerá consigo actuares positivos contra el acoso escolar, por ejemplo proporcionar consejos útiles para afrontar la situación o simplemente como medio de crecimiento y desarrollo personal de sus alumnos. Debe caracterizarse por su firmeza en la toma de decisiones y coherencia al respetarlas, para poder ser admirado por su cordura y buen criterio.

El profesor de igual forma debe promover ambientes de convivencia, siendo éste un medio para afrontar el acoso escolar. Puesto que adquiere un rol importante agrupándolos en escenarios escolares, hasta lograr la constitución de grupos de iguales. Además el docente debe delegarles responsabilidades y autonomía, mediante la elaboración de sus propios sistemas de normas y poco a poco construyendo una cultura organizacional en el aula (Fernández, 2003).

La motivación proporcionada por el docente es muy importante, ésta se encuentra inmersa en las dimensiones de un líder transformacional, un estudiante motivado trae consigo beneficios personales como académicos, entre ellos se encuentra la “proactividad”, entendida como la actitud para controlar la conducta de manera activa y con iniciativa con la finalidad de obtener resultados en beneficio propio (Ares, 2004).

Cuando un grupo de estudiantes es proactivo, el conocimiento de la experiencia y la perspectiva de los estudiantes fomenta entre ellos mayor interés y preocupación para atender las situaciones de *bullying*, obteniendo con esto una apertura para poder confrontar la situación problemática (Smith y Smith, 2010). Por ende, la motivación apoya como herramienta del líder a aumentar la proactividad y a disminuir el acoso escolar mediante la concientización del mismo.

En conclusión las cualidades del profesorado apoyan al estudiante tanto de manera académica como en su entorno social, transmitir estas características y esperar que el estudiante las adopte en su vida es una de las metas del liderazgo

transformacional, la implementación adecuada en un estudiante apoya a la intervención ante situaciones de acoso escolar de forma preventiva o reactiva. Cabe aclarar que las características recapituladas son propias de un docente y de manifestarse adecuadamente apoyan la intervención del fenómeno. Sin embargo la mayoría de estas características al mismo tiempo son innatas del liderazgo educativo. Remarcado la importancia del liderazgo docente como herramienta positiva para intervenir ante el acoso escolar (Leff, 2014).

#### 4. Referencias

- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 493-498. Universidad de Huelva: Madrid.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. New York: Sage Publications .Thousand. Oaks, C.A.
- Bass, B. y Avolio, B. (1995). Multifactor leadership questionnaire leader form (5X-short). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bernal, J. (2000). *Liderar El Cambio: El Liderazgo Transformacional*. Madrid: Universidad de Zaragoza.
- Bernal, J. (2000). *Liderar El Cambio: El Liderazgo Transformacional*. Madrid: Universidad de Zaragoza.
- Calderón, D. (2001). Liderazgo en la función docente. *Revistes Catalanes amb Accés Obert*. [PDF] Recuperado el 14 de marzo de 2016 de: <http://www.raco.cat/index.php/assaigteatre/article/viewFile/145685/260909>
- Castro, A., Lupano, M. L., Benatuil, D. y Nader, M. (2007). *Teoría y Evaluación del Liderazgo*. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós.
- Cerezo, F. (2007). *Violencia y victimización entre escolares. El bullying. Terapia con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cornell, D. y Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3(2), 63–87.
- Craig, K., Bell, D., y Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Del Rey, R. (2005), "Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.

- DiBasilio, A. (2008). *Reducing bullying in middle school students through the use of student-leaders*. Saint Xavier University and Pearson Achievement Solutions, Inc. Field-Based Master's Program: Chicago, Illinois.
- Doğruer, N. (2015). *Bullying Scale Development for Higher Education Students: North Cyprus Case*. Eastern Mediterranean University.
- Farrington, D. (2005). *Orígenes de la conducta antisocial en la niñez*. McGraw-Hill.
- Fernández, I. (2003). *Escuelas sin violencia. Resolución de conflictos*. 3 Ed. España: Narcea.
- Fernández, I. (2003). *Escuelas sin violencia. Resolución de conflictos*. 3 Ed. España: Narcea.
- Fleming, L. y Jacobsen, K. (2009). "Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students". *The Journal of School Health*, 79(3), 130-137.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Nueva York, USA.
- Garcías, Elsa (2006). *Liderazgo docente*. Universidad autónoma de México. Recuperado el 04 de febrero de 2016: [www.unam.mx/rompan/70/rf70art2.html](http://www.unam.mx/rompan/70/rf70art2.html)
- González, O. y González, O. (2007). *Percepciones de los Estudiantes Universitarios, Frente al Liderazgo del Docente*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 37-40.
- Gutiérrez, A. (2009). El acoso escolar, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [PDF] Recuperado el 28 de diciembre de 2015: [www.eu-med.net/rev/cccss/03/apgg2.htm](http://www.eu-med.net/rev/cccss/03/apgg2.htm)
- Jiménez, O. y Álvarez, B. (2014). *Acoso escolar en el nivel medio superior*. Primer congreso internacional de transformación educativa. Consejo de transformación educativa: Estado de México, México.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2012). *The Ontario Leadership Framework with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario, Canada: The Institute of Educational Leadership.
- Leff, J. (2014). *Does leadership matter? The relationship of school leadership to a safe school climate, bullying and fighting in middle school*. Degree of Doctor of Philosophy. Florida Atlantic University: Boca Raton, Florida.
- Macfarlane, A., y McPherson, A. (2004). *Bullying: The truth*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrigal, B. (2004). *Habilidades Directivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, S. y Tavares, L. (2005). *Acoso escolar. Una aproximación al currículo oculto*. Recuperado el 18 de marzo de 2016 en: [http://psicologoescolar.com/bullying\\_acoso\\_escolar](http://psicologoescolar.com/bullying_acoso_escolar)
- Mendoza, M. (2011). *La Violencia en la Escuela: Bullies y víctimas*. México: Editorial Trillas. Morata.

- Olweus, D. (1978). *Agresión en las escuelas. Bullies y niños débiles*. Whashington: Hemisphere.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Escuelas sin violencias*. Secretaría de Educación del Distrito Federal, SEDF. Consultado el 04 de marzo de 2016 en: <http://www.educacion.df.gob.mx/index.php/escuelas-sinviolencia/1235-escuelas-sin-violencia>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar. Intervención en casos de acoso escolar ("bullying"). Práctica entre varios*. Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
- Smith, R. y Smith, K. (2010). *Creating the cougar watch: Learning to be proactive against bullying in schools*. *Association for Middle Level Education*.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. España: Morata.
- Trianes, V. (2002). *Niños con estrés*. México: Narcea.
- Valdez, B. (2014, 23 de mayo). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *En Milenio.com*. Recuperado el 03 de febrero de 2016. Disponible en: [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)
- Vasqu ez, D. (2012). *Estilos de liderazgo de los docentes de nivel secundaria de una Instituci n Educativa del distrito de la Perla-Callao*. Universidad de San Ignacio de Loyola. Recuperado el 11 de marzo de 2016 de: [http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012\\_V%3%A1squez\\_Estilos-de-liderazgo-de-los-docentes-del-nivel-secundaria-de-una-instituci%3%B3n-educativa-del-distrito-de-la-Perla.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_V%3%A1squez_Estilos-de-liderazgo-de-los-docentes-del-nivel-secundaria-de-una-instituci%3%B3n-educativa-del-distrito-de-la-Perla.pdf)

## FACTORES DE ESTRÉS EN PASANTES DE SERVICIO SOCIAL UNIVERSITARIO DE ODONTOLOGÍA

Nikell Esmeralda Zárate Depraect, María Guadalupe Soto Decuir y Eunice Guadalupe Martínez Aguirre

Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

Planteamiento del problema.

El Servicio Social Universitario (SSU) es una estrategia educativa, que permite la práctica integral comprometida con la sociedad, la formación y aplicación de conocimientos, ayuda a disminuir las desigualdades sociales, propiciando oportunidades para el desarrollo individual y comunitario (UAS, 2013).

El SSU en salud se lleva a cabo cuando el estudiante ha culminado el 100% de los créditos del plan de estudios, es una oportunidad para que el estudiante sea solidario y comprometido con la sociedad en relación a la profesión que desempeñará.

En el caso de los Pasantes de Servicio Social Universitario (PSSU) de odontología de una universidad pública en el Estado de Sinaloa, estos pudieran aplicar el conocimiento clínico y de promoción para la salud que les permita conocer el proceso de salud-enfermedad bucal del individuo y de la comunidad, sin embargo, la mayoría inclinan su participación social hacia la atención clínica (diagnóstico-tratamiento y rehabilitación), sobre todo en las Unidades Receptoras (UR) de gobierno federal, pertenecientes a instituciones de gobierno federal (Instituto Mexicano del Seguro Social, Secretaría de Salud, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado) y asociaciones civiles desatendiendo la promoción para la salud.

Por ciclo escolar, los PSSU eligen una de las tantas UR ya sea en zona rural o urbana, como: Instituciones de gobierno federal, Clínicas de enseñanza de la propia



institución educativa, Clínicas odontológicas de asociaciones civiles; Consultorios dentales del sistema Desarrollo Integral para la Familia, Entidades con personalidad jurídica y patrimonio propio, sin fines de lucro (IAP), Secretaría de Educación Pública y Cultura, entre otros.

Durante el año de pasantía, los PSSU acuden mensualmente a la coordinación de la unidad académica de odontología para recibir pláticas disciplinares y asesoría académica para la elaboración del “Proyecto e Informe de Servicio Social”, mismos que son necesarios para acreditar este periodo y así, entre otros requisitos, tramitar y obtener el título y cédula profesional.

Al escuchar los comentarios de los pasantes, coinciden en que las instalaciones del cubículo odontológico, no están en óptimas condiciones, en algunos casos no sirve el compresor o la propia unidad dental, carecen de materiales dentales (clorhexidina, diques de hule, pastillas reveladoras, pasta profiláctica, curetas, anestésicos, gasas, guantes cubrebocas, adhesivos, resinas, microbrush, amalgamas, ionómero, óxido de zinc, entre otros) necesarios para realizar las intervenciones dentales, asimismo, mencionan que los jefes del área de salud (según sea el caso) no brindan el sostén necesario para cubrir el material e instrumental dental requerido para dar una atención bucodental óptima. Con base a lo anterior, se considera que la problemática descrita pudiera generar estrés en el pasante por lo que surge la siguiente interrogante ¿cuáles son los factores que generan estrés en los pasantes de servicio social universitario de odontología?

Componente o enfoque epistemológico (principales categorías en su caso).

El PSSU en la zona rural o urbana ejerce funciones como un trabajador de la UR, dentro de este contexto, se espera que la interacción de los pasantes con el ambiente laboral de la unidad, sea percibida favorablemente para no presentar desajustes entre las capacidades del propio pasante y las demandas que requiere la labor odontológica. Si no se cumplen estos requisitos, se podría generar estrés laboral. Paniagua (2016) dice que el estrés laboral surge cuando las demandas labo-

rales sobrepasan el quehacer del trabajador, es decir, los recursos personales (valores-habilidades) no son compatibles con los recursos laborales (apoyo social-material de trabajo). Frente a tal expectativa amenazante, puede provocarle a la persona ansiedad y disminuir su capacidad de respuesta ante la situación, por lo que el autocontrol de la misma persona puede verse afectado. Díaz (citado en Paniagua, 2016) dice que los estresores laborales pueden ser: el ambiente físico, el contenido del trabajo, las relaciones interpersonales, las oportunidades de desarrollo y las características organizacionales.

También Cornejo y Quiñónez (2007) establecen que las condiciones de trabajo influyen en la permanencia del trabajador en su área laboral, en la salud laboral y en la productividad; resaltan que el estrés es la reacción del cuerpo ante la desadaptación al entorno laboral ya que es percibido como amenazante y no logra tener el control. Además dicen que el apoyo social es fundamental para que el estrés del trabajador disminuya.

Cázares de León y Moral de la Rubia (2016) mencionan que el estrés es equivalente entre hombres y mujeres; y que los dentistas jóvenes perciben más estrés, quizás por la menor experiencia laboral y las dificultades para establecerse como profesionistas.

Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Acosta-Fernández, Aguilera-V y Plascencia-Camposa (2016) describen una asociación significativa entre los síntomas psicofisiológicos de estrés crónico (insomnio, fatiga) y al género femenino con un alto nivel de estrés y demuestran que los síntomas más frecuentes en ambos géneros son: insomnio, agotamiento, depresión, ansiedad, bruxismo, dolores de cabeza (mismos que los pueden llevar al fracaso), el abuso de sustancias, y en casos extremos hasta el suicidio.

Rodríguez (2016) encuentra que la falta de confianza en uno mismo para ser un dentista exitoso, la impuntualidad de los pacientes, y el que asistan con retraso a las citas programadas se asocian significativamente a niveles altos de estrés en estudiantes de odontología de Perú.

Por lo anteriormente expuesto se planteó el siguiente objetivo: Visibilizar los factores que generan estrés en los PSS de odontología (de la Universidad Autónoma de Sinaloa).

Constructo teórico.

Durá y Garcés (1991) dicen que la naturaleza humana reconoce que el control sobre su entorno está dado con base a la eficiencia de sus relaciones interpersonales que establezca, así, también reconocen que a veces su bienestar personal e incluso su productividad laboral puede verse afectada sobre la falta de control sobre su entorno y la calidad de apoyo social que tenga.

Almagiá (2014) explica que “la ausencia de apoyo social puede exponer al individuo a mayor estrés” (p. 239). También menciona que:

El apoyo social proporciona al individuo un sentido de estabilidad, predictibilidad y control que lo hace sentirse mejor y a percibir de manera más positiva su ambiente; a su vez, esos sentimientos pueden motivarlo a cuidar de sí mismo, a interactuar de manera más positiva con las otras personas y a utilizar más recursos personales y sociales para afrontar el estrés (p. 239).

El mismo autor resalta dos modelos: 1.- Modelo de amortiguación, el cual indica que el apoyo social sirve como amortiguador contra los efectos nocivos del estrés y 2.- Modelo de efectos principales, que se caracteriza porque el apoyo social es útil y positivo en caso de que la persona esté o no estresada.

Los pasantes de odontología mencionan que la expectativa con base en su futuro resulta difícil, ya que el adaptarse a un nuevo contexto y al encontrarse en otra situación o bien lejos de su ambiente habitual, les genera enojo y estrés, de la misma manera, expresan que no reciben educación o guía de lo que enfrentarán durante su pasantía (Ramírez citado en Ramírez et al., 2011).

En este mismo orden de ideas, Arrieta, Díaz y González (2013) concluyen en su estudio sobre estudiantes de odontología, que la prevalencia de síntomas depresivos, ansiosos y de estrés fueron los “recursos económicos, disfunción familiar, falta de tiempo para el descanso y el soporte social, los cuales se encontraron asociados

a dichos trastornos” (p. 180). Por tanto, sugieren la creación de programas preventivos, los cuales ayudaran a la disminución de dichos trastornos y por lo tanto una mejor experiencia en el transcurso académico de los estudiantes.

En el estudio realizado por Albanesi, Tifner y Nasetta (2005) entre odontólogos y estudiantes de odontología mencionan que se observa que los estudiantes están expuestos al estrés laboral debido al inicio de la atención de pacientes, también mencionan que, aunado a este factor, están las tareas académicas, las prácticas clínicas y el incumplimiento de los pacientes, lo que conlleva sea el mismo estudiante el que debe de localizarlos.

Continuando en este mismo orden de ideas, Presta, Saliba, Isper, Saliba y Dossi (2005) citan que:

“El gran desgaste físico y psicológico, la rutina, la administración del consultorio, la soledad y los pacientes ansiosos y no colaboradores están entre los factores desencadenantes del estrés en la práctica odontológica. Las consecuencias son: cansancio, irritación, impaciencia, dificultad de concentración, desánimo, lo que ciertamente irá a perjudicar el desempeño profesional” (p. 186).

Matarrita y Truque (2014) logran demostrar la relación del estrés con el bruxismo y las repercusiones en boca. Además, De León y De la Rubia (2016) destacan que de 140 dentistas de Monterrey, 100 refirieron que sufrían un alto nivel de estrés percibido y de ellos los dentistas más jóvenes percibieron mayor estrés. Quizás esto sea dado por la falta de experiencia profesional. Finalmente en cuanto al indicador de recursos materiales odontológicos como generador de estrés no se encontraron estudios.

Por lo antes mencionado, el ser pasante de odontología, posiblemente catalogado ya como profesional en práctica, sugiere una serie de factores causantes de estrés, lo que de acuerdo a algunos autores esto se pudiera prevenir al establecer programas preventivos y de control.

Metodología.

Es una investigación cuantitativa de diseño observacional, descriptivo, transversal, que usa encuesta de elaboración propia, constituida por 8 preguntas que identifican los factores de estrés específicos para la labor odontológica conformada por los siguientes indicadores: De origen interno (autocontrol, experiencia profesional y manifestaciones) y de Origen externo (recursos materiales, cantidad de trabajo, apoyo social, ambiente laboral), misma que se aplicó a 125 pasantes seleccionados aleatoriamente. Se realiza análisis descriptivo.

#### Resultados.

De los 125 PSS (36 hombres y 89 mujeres), la edad oscila entre 23 y 32 años. El 50.4% de los pasantes refirieron que “sí” existe carencia de materiales dentales para realizar el trabajo durante el servicio social y el 49.6% dijo que “no”, sin embargo refieren que las unidades dentales no están bien acondicionadas y se carece de instrumental. Solamente el 22.4% refirió que “sí” es excesiva la carga de trabajo y el 77.6% dijo que “no”. Por ende, el 12.8% refirió que “sí” pierde el control debido a la excesiva demanda de trabajo mientras que el 87.2% dijo que “no”. Otra causa de estrés fueron las relaciones interpersonales en un 33.2%, le sigue el ambiente físico 25.6%, la cantidad de trabajo y las características de los procesos organizacionales en 15.2% respectivamente y finalmente las oportunidades de empleo 11.2%. Recibieron poco 35.2% y nada 37.6% el apoyo de sus compañeros, solo el 27.2% sí lo percibió favorablemente. La falta de experiencia en la profesión “no” es fuente de estrés en el 83.2% pero para el 16.8% “sí” lo fue. La impuntualidad del paciente en el 64% de casos “sí” causa estrés, en el 36% “no”. Finalmente el síntoma de estrés mayormente presentado como manifestación fue bruxismo 64%, agotamiento en un 35.2% y cefalea 0.8%.

#### Discusión y aportación al estado del conocimiento.

Los resultados presentados en este estudio contradicen lo mencionado por Cázares de León y de la Rubia (2016) y Rodríguez (2015) ya que a pesar de la poca experiencia laboral de los participantes, no observan de forma negativa las demandas de la labor odontológica realizada en las diferentes unidades receptoras, es decir

que los pasantes se reconocen con suficientes habilidades para intervenir a sus pacientes; sin embargo, sí expresan que la causa que más genera estrés son las relaciones interpersonales, seguidas del ambiente físico tal y como lo menciona Paniagua en el 2016.

Se coincide con Pozos, Preciado, Acosta, Aguilera y Plascencia (2016) al encontrar que el síntoma de estrés mayormente referido fue bruxismo 64% y agotamiento en un 35.2%. Por otra parte, es importante mencionar que los PSS permanecen en la UR durante un año y que los datos han sido recabados durante el décimo y onceavo mes de pasantía, por lo que al encontrar que el 35.2% refiere poco y el 37.6% menciona nada de apoyo de sus compañeros de continuar trabajando en la UR podría ser un factor que desencadenara estrés. Con base a lo anterior, el modelo que da base a ello es el de efectos principales que menciona Almagiá (2014) en su artículo: *Apoyo social, estrés y salud*. Sumando lo comentado por Arrieta, Díaz y González (2013), el soporte social es causa de estrés en pasantes de odontología. También se coincide con la propuesta de crear programas preventivos de estrés desde la etapa formativa. En cuanto al indicador de manifestaciones, se concuerda con Martarrita y Truquye (2014) al demostrar la relación del estrés con el bruxismo. Sin embargo no se encontraron referentes teóricos que permita establecer inferencias en el indicador de recursos materiales como generador de estrés.

Conclusiones y recomendaciones.

Con base a los resultados de la encuesta, los factores que generan estrés en los PSS de odontología son:

En cuanto a los de origen interno: la experiencia profesional no es un generador de estrés, por lo que se piensa que la mayoría de los pasantes ven esta etapa como la oportunidad de adquirirla, o bien, se cree que ellos tienen un autoconcepto competente para el buen desempeño profesional. Además, el bruxismo es la manifestación de estrés más alta, ya que se presenta en un 64%.

Mientras que dentro de los factores generadores de estrés de origen externo, la mitad de los encuestados menciona que sí existe carencia de material dental y la

otra mitad dice que las unidades dentales no están bien acondicionadas y es escaso el instrumental (requisitos fundamentales para el buen desempeño del pasante de odontología), por tanto este indicador es área de oportunidad para los gestores tanto de la unidad receptora como de la propia facultad. El apoyo social es un generador de estrés ya que reciben poco o nada de apoyo de compañeros de trabajo. Aun cuando el 25.6% dice que la cantidad de trabajo sí genera estrés, sólo, alrededor del 13% pierde el control, con base a ésto se recomienda que en más de una de las reuniones mensuales se eduque acerca de qué factores personales lo hacen vulnerable al estrés y cómo manejarlo. Finalmente la impuntualidad del paciente en el 64% de los casos sí genera estrés.

Se recomienda que previo al sorteo de plazas de servicio social, se dé a conocer al pasante las condiciones de las UR y en una segunda reunión proporcione informe sobre los factores causales y medidas preventivas.

Referencias.

Albanesi, S., Tifner, S., Nasetta, J. (2005). Estrés en odontología. *Acta Odontológica Venezolana* 44(3). Recuperado de: [http://www.actaodontologica.com/ediciones/2006/3/estres\\_odontologia.asp#top](http://www.actaodontologica.com/ediciones/2006/3/estres_odontologia.asp#top)

Almagiá, E. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud*, 14(2), 237-243. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/articulo/view/848/1562>

Arrieta, K., Díaz, S., González, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=80629187004>

Cázares de León, F., y Moral de la Rubia, J. (2016). Diferencias sociodemográficas y de práctica profesional asociadas a estrés percibido entre dentistas colegiados de Monterrey. *Avances en psicología latinoamericana*, (1), 83-97. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270382>

- Cornejo, R., Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661066>
- Durá, E., y Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 257-271. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02134748.1991.10821649?journalCode=rrps20>
- De León, F. C., & De la Rubia, J. M. (2016). Socio-demographic and professional practicedifferencesassociatedtoperceived stress among Monterrey collegia-tedentists/Diferencias sociodemograficas y de practica profesional asociadas a estres percibido entre dentistas colegiados de Monterrey/Diferencassocio-demograficas e de praticaprofessionalassociadasao stress percibido entre dentistas colegiados de Monterrey. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 83-99.
- Matarrita, A. E., & Truque, P. S. (2014). Reporte de caso clínico: Tratamiento de abfracción a causa del bruxismo. *Revista electrónica de la Facultad de Odontología, ULACIT – Costa Rica*, Vol. 7, No.2.
- Paniagua, G. (2016). Estrés laboral y calidad de vida asociada con la salud en los empleados de una institución de educación superior de El Salvador. Recuperado de: <http://dsuees.uees.edu.sv/xmlui/bitstream/handle/20.500.11885/226/Est%C3%A9s%20laboral%20y%20calidad%20de%20vida%20asociada%20con%20la%20salud%20en%20los%20empleados%20de%20una%20Instituci%C3%B3n%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%20de%20El%20Salvador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-V., M., Plascencia-Campos, A. (2016). Síntomas psicofisiológicos predictores del estrés en odontólogos. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 54(2), 151-8. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2016/im162d.pdf>



- Presta, A., Saliba, C., Isper, A., Saliba, O., Dossi, A. (2005). El estrés en la práctica odontológica. *Revista ADM*, 63(5), 185-188. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2006/od065f.pdf>
- Ramírez, O.F., Hamui, A., Reynaga, J., Varela, M., Ponce de León, M. E., Díaz, A., Valverde, I. (2011). Condiciones de trabajo de los médicos pasantes mexicanos durante el servicio social. *Perfiles Educativos*, 34(138), 92-107. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000400007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400007)
- Rodríguez, T. (2016). Nivel de estrés en los estudiantes de estomatología de la Universidad Nacional de Trujillo-2015. Recuperado de: <http://dspace.uni-tru.edu.pe:8080/xmlui/bitstream/handle/UNI-TRU/1149/RODR%C3%8DGUEZ%20PALOMINO%20IN%C3%89S%20TE-REZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2013). *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017*. Culiacán, Sinaloa: UAS.

# LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA USAER

Mirtha Idalia Niño Lerma y Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Universidad Autónoma de Tamaulipas

## I. Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

El estado de Tamaulipas, México está constituido políticamente por 43 municipios, su capital es Ciudad Victoria, situada en el centro de la entidad. En esta capital se localiza el objeto de estudio de la intervención, ubicado en el Nivel de Educación Especial de la Zona Escolar N° 10. Siendo elegido el servicio en la modalidad de Unidad de Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER) con clave de centro de trabajo 28FUA0088G. Se trata de una instancia operativa donde el personal que colabora atiende a escuelas del nivel básico, en este caso el de secundarias, en las modalidades de Generales, Técnicas y Generales Federalizadas.

Es importante mencionar que este organismo interviene en los diferentes ámbitos de la vida escolar, en la organización, en el funcionamiento, en el trabajo dentro del aula, en las formas de enseñanza y en la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

El principal objetivo de la USAER es brindar orientación, asesoría y acompañamiento, en corresponsabilidad con docentes y padres de familia. El servicio de apoyo está orientado al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje, y la participación que se genera en cada uno de los contextos con la finalidad de atender los indicadores del Programa Sectorial de Educación en materia de equidad y de inclusión.

Las escuelas atendidas son las siguientes: Escuela 1 (Secundaria General N° 4 escuela sede) es de tiempo completo, aquí se ubican una maestra con 25 horas que atiende todos los días de la semana, tiene un grupo de 18 alumnos; otra docente con 10 horas distribuidas en 3 días, su grupo está conformado por 7 alumnos.

Escuela 2 corresponde a la Secundaria General Federalizada N°3 en Turno Matutino donde se ubican dos maestros especialistas con 25 horas cada uno, una maestra de 30 horas docentes, una psicóloga permanente con 25 horas. Escuela 3 Secundaria Técnica N°6 que atiende el Turno Matutino y Vespertino, dos maestros colaboran en el Turno Matutino, otro maestro trabaja en los dos turnos y dos psicólogas una para el Turno Matutino y otra en el Turno Vespertino asistiendo de forma itinerante. Escuela 4 Secundaria Rafael Ramírez atiende los dos turnos, dos maestras de apoyo están en el Turno Matutino y una psicóloga que atiende de manera itinerante los dos turnos. Escuela 5 Secundaria Técnica N° 1 Álvaro Obregón atiende los dos turnos con una sola maestra y una psicóloga itinerante. Escuela 6 Secundaria General N° 7 atiende los dos turnos con una sola maestra y una psicóloga permanente. Una trabajadora social que colabora de manera itinerante en las 6 Escuelas, así como la Directora de la USAER que supervisa y asesora a todo el personal.

Actualmente la USAER atiende a 241 alumnos reportados en el concentrado General de la Estadísticas 2016-2017 a continuación se detallan:



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN TAMAULIPAS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
 CONCENTRADO DE ALUMNOS USAER  
 INICIO DE CICLO ESCOLAR 2016-2017

28FUA0088G
CLAVE DE CT

10
ZONA ESCOLAR No.

OCTUBRE DEL 2016
FECHA DE ELABORACIÓN

ESC. INTEG.	NIVEL	28DES0054Z		28DES0101U		28DST0006 I		28DES0076L		28DST0001N		28DES0085T		SUBTOTAL		TOTAL	
	C.C.T.	ETC		MATUTINO		DISCONTINUO		DISCONTINUO		DISCONTINUO		DISCONTINUO		H	M		
	TURNO	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
GRADOS	1o.	8	7	14	4	10	16	22	4	11	1	20	7		85	39	124
	2o.	4	2	15	3	16	6	5	7	5		2			47	18	65
	3o.	3	1	13	5	15	3	9	2	1					41	11	52
SUBTOTAL		15	10	42	12	41	25	36	13	17	1	22	7		173	68	241
TOTAL		25		54		66		49		18		29		241		241	

DISCAPACIDAD	CE																	
	BAVI	1														1		1
	SO								1								1	1
	HIPOA		1		1					1						1	2	3
	DISC MOT	1	1	1					1				1			2	3	5
	DISC INT				2	2	1	3	3							5	6	11
	APT SOBR																	
	OTRA COND	3	1	8	1	2		1		1		2				17	2	19
	SUBTOTAL		5	3	9	4	4	1	4	5	2		2	1		26	14	40
N.E.E. SIN DISCAPAC		10	7	33	8	37	24	32	8	15	1	20	6		147	54	201	
SUBTOTAL		15	10	42	12	41	25	36	13	17	1	22	7		173	68	241	
TOTAL		25		54		66		49		18		29		241		241		

EDADES	11	1	2	5		2	6	5	3	1		3			17	11	28
	12	8	4	10	5	11	12	15	5	10	1	11	6		65	33	98
	13	5	3	13	1	11	4	7	3	5		7			48	11	59
	14	1	1	9	4	14	2	8	2	1		1	1		34	10	44
	15			5	2	2	1	1							8	3	11
	16					1									1		1
SUBTOTAL		15	10	42	12	41	25	36	13	17	1	22	7		173	68	241
TOTAL		25		54		66		49		18		29		241		241	

No. DOCENTES	2	3	3	2	1	1											12
--------------	---	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

TOTAL DE ALUMNOS BENEFICIADOS	241
TOTAL DE MAESTROS ASESORADOS	388
TOTAL DE PADRES ORIENTADOS	241

El ámbito de operación prioritariamente es en la escuela detectando una diversidad de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad, enfocándose a los apoyos específicos que estos requieran. Dentro del servicio de apoyo no existe la atención de un número determinado de alumnos, familias y maestros de grupo, ello depende de los alumnos con discapacidad que requieran mayor atención, los horarios son flexibles en su aplicación dependiendo de las necesidades de los alumnos.

## II. Objetivo general del proyecto

Intervenir en la planeación estratégica en las 6 Escuelas Secundarias a fin de asegurar la inclusión y la equidad.

Objetivos específicos del proyecto

- Aplicar una planeación estratégica de transformación escolar entre la escuela regular y la educación especial.
- Detectar a la población con NEE con y sin discapacidad para su mejor intervención.
- Especificar en la planeación los indicadores para asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa.
- Programar actividades y acciones conjuntas para atender las necesidades desde el contexto escolar, áulico y socio-familiar.

## III. Marco conceptual

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) surge de la experiencia obtenida a través del *Programa Escuelas de Calidad*, con el propósito de instituir en las escuelas públicas de educación básica la gestión estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento; en favor de mejorar el logro educativo de los alumnos, apoyándose en esquemas de participación social, cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas. (SEP, 2010)

La intervención escolar se define como “el conjunto de acciones con finalidad, planteadas con miras a conseguir, en un contexto institucional específico (en este

caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados” (Alzate, et. al, 2005)

De gran importancia se considera el principio de equidad que significa “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humano” (Blanco, 2006).

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Blanco, 2006).

Como refiere “Tony Booth y Mel Ainscow (2000) (citado en Blanco, 2006) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

#### **IV. Metodología, diseño, participantes, escenarios, recolección de la información**

Para este trabajo se está utilizando la metodología etnográfica, o investigación cualitativa que se “considera como un método o conjunto de prácticas y herramientas desarrolladas como complemento en el uso de métodos cualitativos” (Murrillo y Martínez, 2010).

Su diseño consiste en la aplicación de varios instrumentos como son la Entrevistas a 6 Directores de las Escuelas de Educación Secundaria, 1 Director de USAER, 18 maestros/as titulares de grupo, 12 maestros de apoyo. Cuestionarios a 62 maestros/as titulares de grupo y otros profesores, 8 miembros del personal par docente, 45 padres de familia.

Quienes participan son los Supervisores, Directores de escuelas Secundarias, Director de USAER, Maestros de Asignaturas, Maestros de Apoyo, Psicólogas, Trabajadora Social, alumnos y padres de Familia.

En el punto sobre recogida de datos cualitativos y cuantitativos se aplican instrumentos como son las entrevistas y cuestionarios.

#### **V. Descripción de la experiencia.**

Parte significativa en la educación básica son los momentos en los que se presentan cambios en las reformas educativas, teniendo como experiencia el Acuerdo de la Modernización Educativa. A partir de entonces los servicios de Educación Especial pasaron a incorporarse a la Escuela Regular, donde el grupo de especialistas se trasladó a esos contextos. Desde la visión Directiva se describe la experiencia donde se ha colaborado en los procesos de inserción, integración e inclusión educativa durante diferentes cambios en materia de política educativa. En un primer momento, como maestra de apoyo y posteriormente como responsable de la USAER, la atención se ha orientado con una visión individualista, es decir hacia la captación de alumnos con diversas NEE con y sin discapacidad que al egresar del nivel primaria se incorporan en el nivel de secundaria.

Con la reorientación de los Servicios de Educación Especial, se tiene la experiencia en diversos niveles educativos desde educación inicial, educación preescolar, educación primaria y el escenario de hoy es el nivel de secundarias.

En base a este aprendizaje y las vivencias en educación especial, la escuela regular incorpora a alumnos con una gran diversidad presentando problemas en su atención oportuna hacia el aprendizaje. Se detecta la necesidad de aplicar un modelo social que requiere de un seguimiento real donde la escuela cumpla con la función totalizadora, es decir atendiendo las necesidades de todos los actores, desde la estructura organizativa de la escuela regular y educación especial.

#### **VI. Resultados alcanzados.**

En las entrevistas a los Directores se encontró que los alumnos pueden ingresar a la escuela por que mencionan que es un derecho, identifican a la inclusión educativa como una atención hacia la diversidad. En una de las seis escuelas integran acciones que impactan en su plan anual de trabajo, en los otros contextos escolares no muestran la selección de objetivos en favor de la inclusión, se ve de manera individual, según el tipo de población.

En reunión de Consejo Técnico Escolar los maestros de apoyo se incorporan pero su participación es individual, no consideran pertinente intervenir para mejorar los resultados.

En dos escuelas no tienen la infraestructura adecuada como rampas, cajones, pasamanos y no planean realizar modificaciones, cinco de seis escuelas cuentan con espacio para la orientación a maestros, padres de familia y alumnos, en una escuela no brinda el apoyo necesario.

Los Directores saben que se realizan reuniones con padres de familia pero desconocen qué información se les da, se dan cuenta que la atención es dentro del grupo, pero dicen que los maestros no aceptan ya que se sienten vigilados.

Según el tipo de discapacidad algunos maestros se interesan por aprender lenguaje manual y braille, para atender a las necesidades del momento.

En la aplicación de entrevistas a los maestros de grupo mencionan que no saben sobre los indicadores que marca el Programa Sectorial de Educación sobre Equidad e Inclusión. Los maestros saben del trabajo que hace la USAER, consideran importantes las estrategias que les proporcionan, valoran el trabajo individual y reconocen la intervención de todo el equipo.

El proceso de atención se origina desde el contexto áulico, predominantemente se centra en las dificultades, no se especifica en el plan estratégico de la escuela la intervención para atender la población más vulnerable, por lo que se presentan serias situaciones con la evaluación, de tal manera que los alumnos egresan sin el perfil adecuado.

Las respuestas de los maestros de USAER mencionan que se atiende a los alumnos referidos por los maestros regulares, actualmente es insuficiente la impartición de talleres o cursos para informar a los maestros sobre la Equidad y la Inclusión Educativa.

A partir de la detección y la interpretación del informe psicopedagógico, los maestros de apoyo presentan ajustes curriculares para que el docente regular los considere en su planeación.



A los maestros regulares se les sugiere tomar en cuenta las dificultades conductuales y emocionales de los alumnos, y se recomienda aplicar diversas estrategias para favorecer el aprendizaje y la inclusión dentro de su grupo. Escasamente atienden las recomendaciones donde los resultados de la evaluación son insuficientes, ya que consideran el cumplimiento de actividades más que valorar los conocimientos, los procedimientos y las actitudes de los alumnos.

De los cuestionarios para padres se presenta los siguientes resultados: ellos están totalmente de acuerdo en que sus hijos asistan a las escuelas regulares y más aún siendo atendidas por la USAER, ya que se encuentra cerca de su casa, se les dio información necesaria sobre cómo funciona, los maestros mantienen informados sobre los avances de sus hijos. Las familias son valoradas independientemente de su origen, están de acuerdo que los profesores pueden atender a sus hijos de acuerdo a la discapacidad, reconocen que el trabajo de la USAER es importante.

Los padres de familia mencionan estar en desacuerdo en que los profesores trabajan más con los alumnos regulares y no atienden las necesidades de los alumnos con discapacidad. Consideran que no deben de expulsar a los alumnos por su mal comportamiento. Se nota que los padres de familia apoyan cuando observan situaciones problemáticas. Hay poca motivación para supervisar las tareas en casa. No se integran en Consejos Escolares de Participación Social donde se hace relevancia el Comité de Inclusión Educativa ya que cinco de seis directores no consideran a los padres.

## **VII. Conclusiones**

Con el objetivo de intervenir en la planeación estratégica de las 6 Escuelas Secundarias de Cd. Victoria, Tamaulipas, este estudio presenta a través de la intervención, un modelo de gestión que conlleve a una transformación de la mejora en la calidad educativa, analizando los contextos donde se desempeñen acciones con una visión inclusiva y totalizadora. Es decir atender a toda la población escolar, desde los agentes educativos, los alumnos, los padres de familia, la integración de

un plan global entre las estructuras superiores para que se pueda ejecutar una planeación con resultados eficientes y eficaces en la evaluación.

La planeación estratégica de transformación escolar al tener un criterio ampliado se presentaría a través de las siguientes acciones para ir caminando sistemáticamente en la mejora continua:

- Realizar una planeación detectando oportunamente a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje, de esta manera se aplicarían estrategias integrales para un mejor rendimiento escolar.
- Implementar los criterios de evaluación entre los Directores, los maestros regulares y los maestros de educación especial, seleccionando adecuadamente la metodología y los instrumentos de acuerdo a las necesidades especiales.
- Aplicar los indicadores de Equidad e Inclusión en la planeación para atender las necesidades específicas de los alumnos.
- Orientar la intervención hacia la escuela, donde se atiende la diversidad como un todo, se capacite a los maestros, a los Directores y se concientice a los agentes escolares.

La principal aportación de la intervención en la gestión reside en revalorar el modelo social sobre la discapacidad, fortaleciendo la cultura inclusiva.

#### Referencias

Alzate, M.V., Arbelaez. M.C., Gómez, M.A., Romero, F. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 37/3.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social, uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4 No. 3.

Murillo, J. y Martínez C. (2010). *Investigación etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial* (3ra. ed.).

SEP (2010). Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar. Programa Escuelas de Calidad.

## EL CONSEJO TÉCNICO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MICROPOLÍTICA

Rodolfo Manuel Pérez

Instituto Superior de Ciencias de la  
Educación del Estado de México

El Consejo Técnico Escolar es un espacio propicio donde el colectivo escolar se constituye como una comunidad que aprende y organiza las actividades de enseñanza partiendo de reconocer la diversidad de los niños a quienes va dirigida (SEP, 2013, p. 4), lo cual demanda una capacidad para identificar y apoyar a los niños más rezagados desde la primera evaluación bimestral. Por ello, para analizar el CTE se identificó tres ejes de análisis que permitieron comprender el objeto de estudio, los cuales son: 1) el CTE como organización que aprende; un análisis desde la macropolítica; 2) el director; una posibilidad como líder del CTE y 3) la micropolítica en el CTE; entre la cooperación y el conflicto.

En las reuniones se encontraron situaciones que se consideran problemáticas entre las cuales se mencionan: las relaciones entre los sujetos se manifiestan en un ambiente normativo del deber ser que trastoca su organización y cultura. También se identificaron diferencias en el posicionamiento tanto de autoridad como de funciones porque cada sujeto (supervisor – director o director - docente) asume las indicaciones emitidas por su autoridad inmediata sin cuestionar las tareas a emprender, sin que se identifique la intención de rechazo o posibilidad de proponer alguna alternativa de trabajo que atienda las necesidades de su escuela. Sin embargo, las expresiones de los docentes indican que desarrollan dichas actividades con actitudes de simulación, apatía, de poco interés, controversias. La toma de decisiones se realiza con el consenso de los docentes con sólo levantar la mano si están de acuerdo. Se identifican también, otros que no opinan y permanecen callados, unos más están inconformes con su autoridad y por ende con lo que el director propone o dice.

Otros docentes expresan que pérdida de tiempo u ocupan el espacio para quejarse, celebrar con algún motivo, el más recurrente es el cumpleaños. Además, se observaron subgrupos al interior del colectivo tanto de directores como de docentes, y en esta multiplicidad de realidades se desarrolla el CTE.

Las condiciones descritas en ocasiones impiden la reflexión y el repensar al CTE desde otra forma de organización que no emane de la política educativa, porque inhibe la posibilidad de cambio en cuanto al funcionamiento y organización que requiere de asimilarse como una manera de transformación para la vida escolar, la cual demanda de un trabajo en equipo. En este sentido, es posible identificar las categorías intermedias de gestión y organización educativa que fueron relevantes para esta investigación, debido a que las organizaciones se ven expuestas a replantear sus políticas para su funcionamiento, el informar sus resultados, sus formas de comunicación, la relación entre sus integrantes y de su impacto con la sociedad.

La gestión en el ámbito escolar representa una de las tendencias en materia de descentralización, flexibilidad de métodos, técnicas y la profesionalización de directivos y docentes. Sobre esa base se pretende que la formación de las nuevas generaciones garantice el mejoramiento del quehacer institucional en función de los principios rectores que forman parte de la modernización educativa. Estas tendencias de carácter global refieren a la macropolítica, es la parte comprendida por las políticas, los programas y proyectos educativos que conforman el contexto socio-educativo de cada país o región. Para llevarlas a cabo es necesario construir una cultura de la gestión organizacional, orientada al mejoramiento de los procesos en las diversas instancias que configuran a los sistemas de enseñanza - aprendizaje (Aguerrondo, 1996).

La escuela constituye un espacio en el que se incorporan a un tiempo diversos actores, jerarquías, prácticas institucionales, métodos de trabajo, formas de comunicación, reglas formales e informales, entre otras, que conforman la dimensión micropolítica en los CTE.

Ante los imperativos de la globalización, se plantea la necesidad de que las organizaciones escolares sean permeables a los cambios del entorno. Esto conlleva a tratar de trascender el modelo clásico de administración escolar, altamente centralizado, homogéneo y vertical, por un modelo más abierto, multidimensional, flexible y creativo, este cambio se puede vislumbrar en el CTE como una posibilidad,

donde sus integrantes participen activamente con diferentes formas de trabajo, teniendo en cuenta las necesidades de su escuela.

En tal sentido, el sistema educativo esta permeado de ordenamientos globales que influyen en las decisiones político-administrativas en distintos niveles. El CTE al considerarse como parte de la dimensión organizacional, contiene determinados mecanismos de articulación entre los intereses de los diversos miembros en contraste con y los propósitos del sistema educativo visto como un todo. Es aquí donde se advierte una diferenciación entre la macropolítica y micropolítica, ambas representan categorías de análisis para la presente investigación.

El CTE en el sentido de categoría, significa uno de los retos para lograr la mejora de los procesos de aprendizaje que pretende la superación de concebir a la educación como prácticas rutinarias, sistema de premios y castigo, verticalidad en la gestión del conocimiento, de comportamientos meritocráticos al interior de la escuela, ausencia de transparencia en el ejercicio pedagógico, de la planeación de clase como requisito administrativo, de una evaluación numérica.

Tradicionalmente, los procesos de gestión organizacional educativa han estado marcados por una alta centralización en la toma de decisiones, de control, de estandarizar, regular, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir a la organización a sus objetivos (Aguerrondo, 1996, p. 11).

Desde esta perspectiva, las disposiciones del funcionamiento del CTE, posibilita un cambio en la cultura organizacional, abordada como una categoría intermedia de aproximación al objeto de estudio, la cual se ve permeada por la macro y micropolítica, específicamente por ésta última porque influye en el desarrollo y las formas de llevar a cabo las acciones y procesos del CTE.

Por lo anterior, la investigación se orientó por la pregunta ¿Cómo se construye el Consejo Técnico Escolar como espacio propicio donde emergen las relaciones de poder, interés, conflicto y control, como elementos de la micropolítica, que presenta en su desenvolvimiento los directivos de la zona escolar de primaria No. P042?

Una mirada teórica: Macro y Micropolítica de la escuela; algunas acotaciones.

No es suficiente señalar que las organizaciones escolares tienen su especificidad, es imprescindible para este tema de investigación orientado en la perspectiva de la micropolítica escolar en el contexto del CTE, que ayuda a entender el plano de la macropolítica dentro de los planteles educativos.

El modelo político en las instituciones educativas recibe cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos. Para reconocer y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte el enfoque interno, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política (micropolítica), y por otra, el enfoque estructural (macropolítica), que presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica (Bardisa, 1997).

La tarea política de la escuela se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización. Los docentes para lograr sus intereses, emplean diferentes estrategias, entre los que se menciona, la creación de alianzas y coaliciones, la negociación, el compromiso, la empatía, la comunicación, la tolerancia, la influencia y la resistencia.

La política organizativa surge cuando la gente piensa y actúa de modo diferente (Morgan, 1986). Por eso, reconocer a sus miembros como agentes políticos supone aceptar la complejidad y la incertidumbre en la vida escolar, propiamente en el CTE y el empleo por parte de sus actores de diversas estrategias de lucha para poder alcanzar sus fines particulares o grupales, donde ponen en juego las relaciones entre interés, control, conflicto y poder.

Por tanto, en el CTE se desarrollan, por una parte dinámicas micropolíticas (repartos de poder, conflictos, negociaciones, coaliciones, etc.) y por otra, dinámicas macropolíticas, porque en el CTE se materializa la política educativa que emana de una demanda nacional a través de su organización, funcionamiento y estructura. Es

decir, en la escuela se da una serie de tensiones entre la macropolítica que obedece a las demandas internacionales y nacionales que tienen su impacto en la escuela donde surge relaciones de poder, interés, control y conflicto entre los sujetos que la componen. Aunque las dinámicas micropolíticas forman parte de la cotidianidad de la vida organizativa de la escuela, sin embargo la dimensión macropolítica no siempre ha dado cuenta de ellas o inclusive la niega, causando así, un enfrentamiento entre ellas.

El análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, es decir, caracterizada en su interior por la presencia de diversidad de intereses, por el control, el conflicto y el poder. Estas se encuentran en constante tensión para buscar la unanimidad entre el colectivo docente. Para conocer la política educativa es necesario reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y sirven para promover el cambio institucional (Bardisa, 1997).

Para dirigirse a dichas limitaciones construyó una definición inclusiva de la micropolítica:

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas (Blase, 1991).

Esta definición alude, entre otras cosas, a todos los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones en los centros: el consenso conflictivo y cooperativo, tanto a niveles individuales como grupales, formales e informales. Trata el comportamiento patente como procesos sutiles y sumergidos (por ejemplo la socialización), estructuras (por ejemplo los planes de acción y los procedimientos) como fenómenos políticos. En esta teoría se reconoce que en la escuela se produce la



diversidad ideológica y el conflicto, y como consecuencia, las coaliciones, el cabildeo y las alianzas.

Luego entonces, desde esta mirada se pretendió abordar lo que acontece en el CTE y para dar cuenta de ello, dentro de las perspectivas existentes, la que más convino para ésta investigación fue la perspectiva cualitativa - interpretativa (Santín, 2003) con un enfoque metodológico de la etnometodología y con una perspectiva teórica de la micropolítica.

En la etnometodología no existen reglas de procedimiento, el método de recogida de datos no se especifica previamente (Rodríguez, 2004). Pero, para la presente investigación se propusieron dos momentos:

1. La observación participante
2. La entrevista a profundidad

Así, el trabajo de interpretación está influenciado por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, tareas organizativas, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración.

#### Discusión, aportación y conclusiones

La comprensión del CTE se realizó a partir de las categorías analizadas lo que permite enunciar lo siguiente:

El CTE es un mandato que deviene de una macro política, esta tendencia globalizadora en la que esta insertado el sistema educativo en México y que repercute en la escuela a través de su organización. La política es el momento de la disputa por la ocupación de la regla, disputa que termina con una ocupación temporal, marcada por el fracaso; esto lo plantea Mouffe cuando señala a la política “como 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” (Mouffe, 2007, p. 16). Es por ello, que el director escolar incorpora una serie de tareas que lejos de fortalecer el trabajo organizativo que se viene realizando por la comunidad escolar, trastoca esta organización en el ejercicio

de su autoridad para implantar el CTE, el cual contiene una serie de pretensiones que limitan la vida organizativa de la escuela.

Es así, por decreto gubernamental, el CTE se implementó permeado de poder y otorgado a sus dirigentes plasmado en el Acuerdo Núm. 688/DOF/2013, en cada una de las escuelas del país del nivel básico con el propósito de un cambio estructural en las mismas, que permita un mayor control de lo que ocurre y cómo ocurre en las escuelas, a través de un esquema de seguimiento: guías de trabajo, ruta de mejora, evaluación del CTE en línea e informes. Este poder otorgado al director como ejecutor de dicho espacio lo coloca como pieza clave para el cumplimiento de los cometidos estipulados en el CTE.

Se encuentra el CTE como un espacio que está siendo fundado en la organización escolar con la promesa de la escuela idónea, que en términos de la reforma educativa contribuya al sistema básico de mejora, que para llegar a ello requiere de cierta transformación en su microestructura, premiando las relaciones de poder, un proceso de toma de decisiones, y estrategias para establecer y dirigir el nuevo orden, aunque implique que al final de dicho proceso exista el residuo de violencia fundante (Marchart, 2009).

El CTE opera bajo el esquema de autoridad, burocracia, administración y organización, en el cual se entretajan una serie de relaciones subjetivas, disputas por el poder, la influencia hacia el otro y la lucha por el control del mismo. Está inserto en un proceso burocrático, es decir, que presenta problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad. A su vez contiene elementos administrativos que generan un desgaste en todo el colectivo docente como el llenado de formatos que demandan un producto, pero sobre todo, reduciendo la función del director como un emisario administrador del tiempo y de los recursos generados para dicho espacio, todo ello incidiendo en la organización escolar. A pocos años de su implementación el director se encuentra contrastando lo que le indica la política educativa que deviene de lo macro y lo que surge en lo micro, cayendo en una actitud de cumplimiento y disimulo. Este esquema se puede revertir con ciertos elementos de un liderazgo transformador propiciando que el CTE sea el espacio donde el colectivo

docente converja, se capacite, se debata, plantee alternativas ante problemáticas de aprendizaje y otros que afectan a la escuela. Por tanto, la negociación y el consenso ocupan un lugar importante en el espacio del CTE, sin esto se induce a una serie de acciones por parte del colectivo entre los que se mencionan: las alianzas y coaliciones de grupos opositores al trabajo en equipo y para la toma de acuerdos.

Los puntos anteriores conducen a contrastar la macropolítica con la micropolítica escolar, ésta última permite explicar lo oculto de la organización, que sostiene (Ball, 1989), es decir, lo que se lleva a cabo en la convivencia cotidiana (alianzas, coaliciones, rumor, humor, control de información y de reuniones, parodia e ironía, de un bando o de otro, diversidad de intereses, grupos de poder, estrategias que se ponen en la práctica del quehacer educativo para impedir o lograr algún o algunos fines) lo que implica una tensión entre sus participantes y un condicionamiento ante cualquier iniciativa o proyecto que venga de la macropolítica.

Los hallazgos citados por medio del análisis y reflexión de la teoría y la empírea aportan al campo del conocimiento de la educación, la sociedad y la cultura, la inclusión de la perspectiva teórica de la micropolítica para explicar la constitución del CTE desde el proceder del director de la zona escolar de primarias No. P042. Espacio donde emergen las relaciones de poder, interés, conflicto y control, como elementos de la micropolítica y su contraste con la dimensión macropolítica, pues de ésta fluyen los lineamientos de índole político que generan las reacciones e interacciones entre los sujetos en el CTE.

El aporte al ámbito educativo es en primer lugar como lo dice De Certeau (1996), el reconocer al docente como sujeto de voluntad y poder y con ello sus implicaciones. Asimismo, incorporar los dos ejes rectores para el desarrollo del CTE como son un grado de autonomía y el otro de creatividad. Con ello, se visualiza la posibilidad de orientar al CTE desde el enfoque de comunidad que aprende, a través de los elementos micropolíticos referidos en el presente estudio.

Referencias principales

Aguerrondo, Inés (1996). *La escuela como organización inteligente*. Ed. Troquel. Argentina.

Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Pág. 301.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano1: Artes de Hacer*. México. Ed. Oak.

Marchart, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional: La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Morgan, G. (1986). *Imágenes de la organización*. Barcelona. Rama.

Mouffe, Chantal (2007). *Entorno a lo político*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

SEP (2013). *Lineamientos de Consejo Técnico*. México. Ed. SEP.

#### Artículos

Bardisa, R. T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. En revista Iberoamericana de Educación. Núm. 15. Septiembre – Diciembre. México. Pp. 1 – 34.

Blase, Joseph (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo*. En revista de currículum y formación del profesorado. Núm. 6 (1-2). España. Pp. 13 - 27

## UTILIZACIÓN DEL MODELO WEJËN-KAJËN PARA EL DISEÑO DE UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Gloria de los Angeles Bennetts Carlock

La Salle Campus Oaxaca

### Problema de estudio

Dentro de la práctica docente en el nivel básico, específicamente en el quinto año de primaria, se observó que en las diferentes materias que lleva el docente en el programa, no se llegan a completar los propósitos de los denominados aprendizajes esperados, mismos que, están definidos en los planes y programas correspondientes a nuestro sistema educativo, específicamente la asignatura donde se denotan más problemáticas, es la de Geografía, dado a que esta materia no es percibida de gran utilidad por los padres y/o alumnos, ni es de gran interés para la institución educativa, siendo percibida con apatía al denominarla como aburrida por parte de los discentes, dicho disgusto proveniente de los conceptos complicados que han tenido que memorizar a lo largo de su vida académica (capitales, estados, países, regiones, ríos, mares) entre otros, pese a ser imprescindibles en su vida futura, no lo llevan a cabo de forma reflexiva sino verbalista o enciclopedista, en base a esto los alumnos se muestran negativos al aprendizaje de esta materia.

Con el fin de coadyuvar esta problemática, se pretende abordar con mayor profundidad los temas de geografía en el nivel primaria, se utilizará el marco teórico – metodológico denominado Wejën-Kajën, que “... representa el pasado, el presente y el futuro del pueblo ayuuik en general y, en especial, para la comunidad de Tlahuitoltepec, por que tiene el potencial suficiente para lograr el desarrollo pleno de las dimensiones humanas de pensar, sentir y hacer” (Vargas X. , 2008) este modelo nació desde una perspectiva sociocultural de una comunidad tradicional, localizada en el distrito Mixe, del Estado de Oaxaca, en México.

## Importancia del Abordaje del Problema

Dentro de la secuencia de enseñanza, el conocimiento teórico que se maneja, proviene de los contenidos de los planes y programas de la reforma educativa 2011, por lo tanto se toma como raíz medular el aprendizaje esperado que se pretende lograr en el educando *“Reconocer desastres ocurridos recientemente en los continentes y acciones a seguir antes, durante y después de un desastre”*. (SEP., 2015). Así, dentro del diseño de éste innovador material se incluye en todo momento de la secuencia de enseñanza, el aprendizaje por competencias, ya que se retoma el manejo de información geográfica, aprecio de la valoración social -cultural y participación en el espacio donde se vive.

Los propósitos de la Geografía son; Primero *“...movilizar conceptos, habilidades y actitudes en situaciones de la vida cotidiana para asumirse como parte del espacio geográfico, valorar la diversidad natural, social, cultural y económica, y fortalecer la identidad nacional”* (SEP., 2015). Segundo *“Participar de manera informada, reflexiva y crítica en el espacio donde se habita para el cuidado y la conservación del ambiente, así como para contribuir a la prevención de desastres”* (SEP., 2015).

Para llegar a los propósitos de la materia, no basta con que los educandos reconozcan o relaciones sus componentes naturales, es por ello que la puesta en práctica de la secuencia de enseñanza desde el modelo Wejën Kajën ayudará al logro de esos propósitos, ya que desde este se podrá insistir en acciones y reflexiones sobre los contenidos, el cual creara un aprendizaje que contenga una conciencia crítica y ecológica en los infantes, misma que debe ser construida no solo a raíz de los conceptos de los libros de texto sino, retomados por el mismo educando para el educando, tomando en cuenta, el aprendizaje vivencial del mismo, obteniéndose de sus diferentes espacios de aprendizaje a partir del nacimiento y de forma permanente, en toda su vida-existencia, hasta el fin de la misma.

No se debe divorciar la enseñanza de la vida real del alumno, se debe retomar sus valores culturales desde la sabiduría de su pueblo originario, para que el

proceso de enseñanza aprendizaje se facilite, no alejar al educando de su dignidad comunal sino utilizar la misma para la buena adquisición de los contenidos educativos.

Esta metodología pretende ayudar a los docentes, que trabajan dentro de una comunidad o con infantes de una comunidad rural, ya que las acciones y reflexiones que se busca implementar con los educandos, da acceso a iniciar desde los conocimientos previos de un grado anterior, hasta los conocimientos de la misma comunidad a la que pertenecen, enlazando los espacios de socialización, como lo son *la familia-hogar, la comunidad y la escuela* (Vargas X. 2008) en las que el individuo (humano-pueblo) se desenvuelve.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se diseña una secuencia de enseñanza con base al modelo Wejën Kajën en la etapa Uunk´ajtën?

Antecedentes de Investigaciones:

Los trabajos citados dentro del artículo, comprenden diferentes textos del autor Xaab Nop Vargas Vásquez, nombrados a continuación; Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk. Wejën-Kajën Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. Primer acercamiento. Transformaciones lineales: Una revisión sobre su enseñanza. Ensayo de examen de oposición. De los cuales se sostiene la metodología del modelo Wejën Kajën.

Otra investigación de gran importancia es la de Hernández con su artículo *Un material de enseñanza para gráfica de funciones racionales*, en el cual se puede observar una secuencia de enseñanza aplicada en las ciencias puras, desde otro nivel educativo.

Propósito:

Diseñar una secuencia de enseñanza bajo el modelo Wejën Kajën en la etapa Uunk'ajtën del tema "Principales desastres ocurridos recientemente en los continentes" de la materia de Geografía, quinto año de primaria.

Enfoque Teórico:

El aprendizaje desde este modelo, pone énfasis en la *"construcción del pensamiento, potencialización de la creatividad e invención... la identidad y dignidad comunitaria"* (Vargas X., 2008) en donde se busca el *"desarrollo pleno de las dimensiones humanas de pensar, sentir y hacer"* (Vargas X., 2008). Las dimensiones se inician en el humano-pueblo desde el nacimiento y se desarrollan a lo largo de la vida de forma permanente, mismas que se *"interrelacionan en términos de acciones y retroacciones a través de diversas actividades comunales en los espacios en los que nos desenvolvemos en el transcurso de nuestra vida-existencia en esta vida-tierra"* (Vargas X., 2008).

Las dimensiones del Wejën Kajën, Según (Vargas X. 2008)

- Dimensión "Ya'jkën, es en la cual se da el desarrollo físico y se alcanza una madurez biológica propia de cada una de ellas.
- Dimensión Wënmää'ny, es en la cual ocurre el desarrollo del pensamiento, mente, saber, conocimiento de humano-pueblo.
- Dimensión Jää'wën, es en la cual se da el desarrollo emocional y espiritual del humano-pueblo, en diversas situaciones a las que se enfrenta en su vida-existencia.

Dentro de cada dimensión se consideran integradas diferentes etapas de fortalecimiento (Vargas X, 2010). Este trabajo centra su atención en la *"dimensión Wënmää'ny (desarrollo del conocimiento-pensamiento-mente o saber)"*. La cual se da bajo cuatro etapas: *Lotsk'ajtën (ser muy tierno)*, *Uunk'ajtën (ser tierno)*, *Mëj'ajtën (ser maduro)*, *Mäj'ajtën (ser macizo)*. (Vargas X. 2008) Específicamente, se presenta una secuencia de enseñanza diseñada bajo la perspectiva de ésta dimensión en una de sus etapas a saber: *Uunk'ajtën (ser tierno)*, que según Vargas, X (2008).



*“Esta etapa se da cuando el humano-pueblo comienza a transformar el ambiente que lo rodea de forma consciente. Comienza a tener un papel importante dentro de la comunidad en la cual va desenvolviéndose en los distintos espacios que se le ofrecen (...) En esta etapa de fortalecimiento, el humano-pueblo realiza repeticiones sucesivas de las actividades que realiza el pueblo en el que se encuentra estableciendo relaciones con sus semejantes” Vargas, X (2008).*

Cada una de las etapas de fortalecimiento de esta dimensión, consta de cuatro momentos imprescindibles: Loj, Uu´nk, Měj y Mäj, las cuales (Vargas X. 2008) describe a continuación como:

- Loj (Muy tierno), este se da cuando el humano-pueblo sólo es observador de las situaciones y fenómenos que se le representan.
- Uu´nk (Tierno), este se caracteriza por repeticiones sucesivas que realiza el humano-pueblo a fin de acercarse a algún tipo de conocimiento o suceso.
- Měj (Grande), este se caracteriza por la estabilidad del conocimiento que adquiere el humano-pueblo.
- Mäj (Muy grande), en este el humano-pueblo aplica sus conocimientos adquiridos a diversas situaciones en las que se desenvuelve.

Mismas que se representan con acciones y reflexiones (Kajën y Wejën). En este caso, el espacio de desenvolvimiento de aprendizaje se retoma en el aula de clases, en el cual se ahonda en el nivel básico, sección primaria.

Metodología:

La estructura de la secuencia de enseñanza comprende cuatro momentos; Loj (Muy tierno), Uu´nk (Tierno), Měj (Grande) y Mäj (Muy grande), mismos que se parten en dos vertientes, denominados kajën (acciones) y wejën (reflexiones), las cuales van seguida una de la otra. Por lo tanto se obtienen, acciones y reflexiones de cada momento, componiendo a la secuencia en ocho pasos a seguir, especificados dentro del material didáctico por códigos que sirven de referencia para no

perder la etapa de maduración del aprendizaje, que se genera de forma secuencial en el educando.

Secuencia de enseñanza en la etapa Uunk'äjtën, del momento Loj, en la parte käjën (acción) se denota con el código U.L.K. En la parte Wëjën (Reflexión) se tiene el código U.L.W. En esta parte se pide al docente que se realice cuestionamientos, pues con ellos podrá pensar sobre la información que recibió con anterioridad y no solo quedarse con ella de forma memorística.

U.L.K. En este primer momento se colocaron algunas imágenes pertenecientes a un proceso de simulacro para que el docente las observe, enseguida se le pide que anote con la ayuda de un lápiz dentro de los recuadros de cada imagen un número del (1 al 14) según el nivel de importancia de cada imagen.

U.L.W. Los cuestionamientos que se le hicieron fueron; ¿En qué se parecen las imágenes anteriores? Y ¿En qué se diferencian las imágenes anteriores? Para finalizar esta etapa, Posteriormente se le pide que identifique las partes de un proceso de simulacro, observando la tabla 1. Partes de un proceso de simulacro; Misma que parece en los anexos de este documento.

Etapa Uunk'äjtën, del momento Uu'nk, en la parte käjën (acción), se denota con el código U.U.K. En la parte Wëjën (Reflexión) se denota con el código U.U.W. Es importante que los cuestionamientos que se generan para que los alumnos, lleven más rigor analítico conforme avancen en la secuencia de enseñanza.

U.U.K. Se le pide al educando que observe nuevamente las imágenes que aparecen en la primer hoja y después que coloree el recuadro que aparece dentro de las mismas imágenes, según el color que le corresponda (verde) será para la prevención de un simulacro, (amarillo) para el proceso que debe realizar dentro de un simulacro y (rojo) para las actividades que se deben llevar a cabo después de un simulacro. Para esta actividad podrá apoyarse de la tabla 1 Partes de un proceso de simulacro.

U.U.W. En este momento se le pide al educando que conteste los siguientes cuestionamientos, con ayuda de las imágenes utilizadas en los momentos anteriores:

¿Qué debo saber para sobrevivir en un desastre?, ¿Qué debo hacer para sobrevivir en un desastre? Y ¿Qué debo mejorar para sobrevivir en un desastre?

De acuerdo a lo antes observado, el alumno deberá reflexionar sobre la relación que observa entre el número escrito dentro de los recuadros de las imágenes, con los colores de cada parte de un proceso de simulacro y con ello se le pedirá que genere dos conclusiones con sus propias palabras.

Etapa Uunk'ajtën, del momento Mëj, en la parte käjën (acción), se denota con el código U.M.K. En la parte Wëjën (Reflexión) el código U.M.W.

U.M.K. Se pide al educando que recorte el material didáctico que aparece en la secuencia, colocando de manera sobre puesta cada imagen, según el lugar que le corresponda en el Tablero "Proceso de un simulacro" anexado en este documento como fotografía.

U.M.W. Los cuestionamientos que se le piden a los alumnos en este momento son los siguientes; ¿Los desastres que pueden ocurrir tienen el mismo proceso de simulacro?, ¿Las medidas de prevención deben ser iguales para todos los desastres?, ¿Qué diferencia crees que existe en el procedimiento de supervivencia de un desastre natural a un desastre humano? Y ¿Qué diferencia crees que existe en la solución de rescate entre un desastre natural y un humano?

Etapa Uunk'ajtën, del momento Mäj, en la parte käjën (acción), se denota con el código U.M.K. En la parte Wëjën (Reflexión) el código U.M.W.

U.M.K. Se pide a los alumnos que observen el "Tablero de proceso de simulacro" y escriban a lado de cada imagen sobre puesta, la letra que le corresponda según el tipo de desastre. A la vez se le encomienda que realice unos cuestionamientos y proceda a la realización de una tercera conclusión.

U.M.W. La actividad de reflexión final sucede en este momento; En el cual se le pide al educando que complete el cuadro de "Conclusiones desde la reflexión del alumno" Dando las siguientes indicaciones: ¡Realiza la siguiente actividad, utilizando tus propias palabras! Apóyate de tus conceptos construidos localizados en tus conclusiones realizadas con anterioridad.

## Resultados parciales o esperados:

La secuencia de enseñanza que se creó, da un acercamiento de los conocimientos comunales a la de la teoría científica que se pretende con los planes y programas 2011, sumando a la planeación diaria, un desencadenamiento de actividades que puedan implicar dicha sabiduría comunal a las acciones y reflexiones de los conocimientos por adquirir, esta innovación pretende el mejoramiento de la praxis educativa, delimitando que en este caso en particular, la institución educativa de nivel primaria se ubica en una zona rural, donde la vida en comunidad es parte de la identidad de los educandos, por tanto el docente necesita de un material didáctico que implique un mayor involucramiento de su espacio social más próximo.

## Conclusiones Preliminares

Cuando se es un trabajador de la educación no solo en un país multicultural, si no en un estado que contiene ocho regiones diferentes, en las que, incluso la forma de hablar, pronunciación, idioma, clima, fauna, flora, ideologías y cultura, se vuelve un problema desconcertador, desviando no el objetivo de enseñanza y aprendizaje pero si la manera de llegar al mismo. El logro mayor que se pretende y fin último del diseño de secuencia de enseñanza, es el de presentar el trabajo en todas las etapas del modelo de forma práctica dentro del aula de clases, dando al proceso de aprendizaje una secuencia de enseñanza, con un modelo diferente a todos los conocidos, pues está creada para los contextos multiculturales e interculturales del país de México, el cual es rico en (tradiciones y costumbres).

## Referencias

- Centro Nacional de Prevención de Desastres (2016). Título de trabajo [Infografía] Recuperado de [www.cenapred.gob.mx](http://www.cenapred.gob.mx).
- Hernández, J., & X, V. (2013). Un material de enseñanza para gráfica de funciones racionales. VIII Congreso Estudiantil de Investigación (pág. 16). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Hernández, Z. (2013). Libro del Maestro 5to. de Primaria Nueva Guía Práctica Aprendizajes Esperados. México D.F.: FERNÁNDEZ editores MR.
- Moreno, A. (2015). La Guía Santillana Actividades para aprender, convivir y ser. México D.F.: Santilla, S.A. de C.V.

SEP (Ed.). (15 de Abril de 2015). [www.gob.mx](http://www.gob.mx). Obtenido de [www.gob.mx](http://www.gob.mx): <http://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011?state=published>

Sistema Nacional de Protección Civil (2016). Título de trabajo [Infografía] Recuperado de [www.proteccioncivil.gob.mx](http://www.proteccioncivil.gob.mx)

Tinoco, R. (2012). Aprendizaje Integrado competencias para la vida, Guía didáctica para el docente Quinto Grado de Primaria (Tercera ed.). D.F., México, México: SM.

Vargas, N. (Enero-Abril de 2012). Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk. Recuperado el 7 de Mayo de 2016, de [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179424061005>

Vargas, X. (2008). WEJËN-KAJËN Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. Primer acercamiento. Oaxaca, México.: CABILDO.

Vargas, X (2010): Transformaciones lineales: Una revisión sobre su enseñanza. Ensayo de examen de oposición. Universidad del Papaloapan.

## INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA SOBRE REFLEXIVIDAD DOCENTE. (UN ESTUDIO DE CASO, CENTRO DE POSGRADO DEL BINE)

Fernando Flores Vázquez

Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE)

### Contexto y antecedentes de la situación.

El estudio se realizó en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE) de la ciudad de Puebla, una Escuela Normal con 137 años de tradición, donde coexisten varias escuelas de todos los niveles educativos; tiene el privilegio de formar individuos desde el nivel de preescolar y en muchos casos continuar sus estudios hasta la formación inicial de docentes en las seis diferentes ofertas de licenciatura; incluso regresar ya como docentes en servicio para obtener su grado de maestría, en los programas que actualmente ofrece la misma institución.

Por otro lado el Centro de Posgrado del BINE es un espacio ideal para el desarrollo de una investigación, las condiciones para llevar a cabo proyectos de investigación son idóneas ya que además de ser la investigación una área sustantiva importante, tiene el compromiso de la formación profesional con los maestros de Puebla y el seguimiento a los docentes egresados de las licenciaturas de Educación Primaria, Preescolar, Telesecundaria, Especial, Inicial y Física.

La razón de haber elegido este objeto de estudio se debe a diferentes circunstancias; en primer término se considera un tema que si bien ha sido revisado en diferentes contextos; en muy pocos casos existe una claridad de los resultados de su metodología propuesta, la mayor parte de ellos hacen una descripción de una propuesta teórica interesante, pero no definen el proceso y el encuentro dialéctico de la teoría sobre la docencia reflexiva y la puesta en práctica de la misma; de esta

forma describen historias, revisiones de literatura, algunas altamente teóricas, descripciones breves, relatos, opiniones, instrumentos utilizados; pero se vislumbra una escasez de objetividad en la información procesada de algunos de los estudios revisados.

En el estudio de Rodríguez (2013) se mencionan experiencias valiosas y se afirma que la innovación educativa del portafolio ayudó significativamente, y el hecho de darse cuenta de que se puede mejorar, fue lo extraordinario del proceso. Por otra parte en el estudio también se menciona que “los estudiantes valoraron como muy satisfactoria la labor docente del profesor y expresaron que les gustó la metodología” (Rodríguez, 2013: 87).

En la tesis de maestría de Jazmine Barreto (2011) titulada “La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza” se observa la preocupación de saber si los escenarios de la educación superior son propicios para el desarrollo de prácticas reflexivas, esto con el interés de construir nuevos saberes, prácticas, implícitos y conductas de los docentes alrededor de la educación, que permitan potenciar y mejorar los procesos de enseñanza.

Una investigación diferente es la de Erazo-Jiménez (2009) referida “Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes”. Lo más sobresaliente que se retoma es cuando refiere que la práctica reflexiva debiera vincularse con el ejercicio de la profesión docente, en particular por la relación que se establece entre acción profesional y conocimiento, que no sería posible pensar en procesos de profesionalización, que respondan a las actuales demandas de cualificación que no tuvieran como fundamento la reflexión.

De hecho existen evidencias de que en las últimas reformas educativas se ha intentado hacer del conocimiento de los maestros la utilidad de la práctica reflexiva, a través del ejercicio colegiado, el trabajo cooperativo, la investigación acción, la autoevaluación y otros intentos que no se han concluido; consideramos que tiene y debe ser una asignatura obligada a nivel de formación inicial y de ejercicio permanente en la vida profesional.

La pertinencia de esta investigación se respalda en la relevancia social que tiene el tema de evaluación en la actualidad; la sociedad tiene puesta su atención en la evaluación del desempeño profesional de los maestros, la sociedad tiene la expectativa de que se mejore la calidad de la educación a través de esta reforma educativa que tiene como eje central la definición de los profesionales de la educación.

**Objetivos de la experiencia.**

**Objetivo general.** Describir las características de una docencia reflexiva que destacan dos docentes del Centro de Posgrado BINE durante el desarrollo de sus clases.

**Objetivos específicos:**

Observar las clases de dos maestros para identificar y describir los aspectos metodológicos que configuran la práctica profesional y su acercamiento a una docencia reflexiva.

Diseñar instrumentos de acuerdo a los niveles de reflexividad que permitan obtener un diagnóstico de la ubicación y los atributos académicos, que presentan dos maestros durante el desarrollo de sus clases.

**Marco conceptual.**

La conceptualización de la docencia reflexiva tiene que ver con los constructos que los propios teóricos del movimiento ha desarrollado con el propósito de darle sentido a sus escritos; como bien se sabe la práctica reflexiva es un movimiento que está en proceso de consolidación, es una corriente que pretende ser una alternativa en investigación, su contexto es el aula, sus sujetos los alumnos y maestros, y su hecho educativo la enseñanza desde el enfoque reflexivo.

El principal concepto que da origen al movimiento de la docencia reflexiva es la reflexión, un proceso de pensamiento superior que nos ayuda a resolver problemas y a estar preparados para el siguiente paso dentro del proceso del pensamiento; la reflexión implica que el individuo se involucre, que observe, analice, recapacite,



asuma retos, defina objetivos, metas, proyectos y desde luego requiere de la participación directa del sujeto para transformar su realidad, desde una postura crítica, creativa, no es inercia, tradición o costumbre; además necesita de la experiencia, es decir para reflexionar se requiere tener experiencias, haberlo vivido; John Dewey (1989) define que “no surge de la nada, el pensamiento surge de una situación directamente vivida; es precisamente el carácter de esta situación primaria lo que ocasiona la reflexión”. (Dewey, 1989:96)

Para todos es bien conocida la frase de que nadie experimenta en cabeza ajena, esto es lo que sucede con la reflexión, todos los individuos para ganar experiencia deben experimentar, vivir, fracasar o triunfar en diferentes momentos es así como se puede reflexionar, de lo vivido, de las experiencias buenas y desagradables, del fracaso o del éxito.

Hatton y Smith retomando a Dewey dicen que la reflexión es considerada “como un proceso cognitivo, activo y deliberativo” (Hatton y Smith, 1995:34), esto quiere decir que la reflexión lleva un proceso consigo de interiorización de las ideas para ordenar primero y luego actuar desde una postura ideal, a lo que Zeichner menciona que “aborda, generalmente, problemas prácticos, desencadenando un pensamiento metódico y cuidadoso de las ideas, observando detenidamente, ponderando las opciones y alternativas, para actuar en la realidad vivida y experimentada”. (Zeichner, 1993:46)

## Metodología.

De acuerdo a los objetivos de la investigación que conllevan a conocer los niveles de reflexividad de dos maestros, se requirió del diseño de instrumentos que permitieran realizar un diagnóstico de las cualidades, de esos maestros durante el desarrollo de sus clases; por lo que se eligieron los marcos conceptuales de Larrive y el de Van Manen para el análisis del discurso oral y el de Moon para el análisis de la escritura; la estrategia elegida para la investigación fue de tipo cualitativo, esto significa que se le dio una importancia especial al análisis del objeto de estudio; es decir a la descripción, explicación e interpretación de los datos, en la interacción del

maestro con los alumnos durante la práctica profesional; además el desempeño y comportamiento de los docentes durante el desarrollo de sus clases, a la luz de la reflexividad; más allá de medir o destacar procedimientos estadísticos u otros tipos de cuantificación.

El método seleccionado fue el estudio de casos; elegido como el más adecuado para esta investigación, que tiene como muestra precisamente a dos maestros que son los casos observados en el desarrollo de su trabajo docente; el método seleccionado de forma específica para la investigación fue el Estudio Instrumental de Casos, donde el caso o los dos casos particulares (dos docentes en servicio) en este estudio, se analizan para obtener mayor comprensión sobre una temática, la práctica profesional en la investigación como objeto de estudio, junto a la categoría de la reflexividad, que es la parte sustantiva del objeto de estudio.

La investigación se realizó con un diseño transversal, debido a que solo se recolectaron datos en un tiempo determinado, específicamente durante cinco semanas se observaron y registraron los elementos necesarios delimitados en guiones de observación, guías de entrevista y registros de información; el propósito de utilizar este diseño respondió a la necesidad de describir las categorías e indicadores del objeto de estudio y analizar su incidencia, contrastes, encuentros y desencuentros de información; así como la interrelación en un momento dado.

### Descripción de la experiencia.

La investigación inicia con la intención de revisar los aspectos que rodean a la práctica docente desde un enfoque de la reflexividad; cabe aclarar que para llegar a ese análisis y diagnóstico, fue necesario hacer una revisión de literatura sobre la práctica reflexiva, no se puede hacer práctica reflexiva si no se diagnostica el nivel de reflexividad de los maestros y partir de allí, para formular un sistema basado en los indicadores obtenidos a partir del diagnóstico de la reflexividad; por otra parte no se puede hacer diagnóstico de reflexividad si no se conocen los postulados de la práctica reflexiva que son bastante considerables y que tienen todo un bagaje de experiencias nacionales e internacionales sobre las cuales se puede sostener un marco

de referencia muy completo de los resultados, metodologías, y aportes realizados hasta la fecha.

La problemática detectada en sí, entonces fue la irreflexividad de los maestros, por su falta de preparación, desconocimiento de sistemas de análisis de la práctica docente, falta de procesos de reflexión y un último indicador muy importante, falta de trabajo colegiado; el estudio, se enfocó en el análisis de clases para diagnosticar los acercamientos a una práctica profesional reflexiva; la investigación dio un giro de 160 grados cuando en el estado del arte aparecen dos enfoques de esta línea, por un lado la práctica reflexiva y por otro la reflexividad; en la primera, se encuentran sistemas de análisis de enseñanza, mientras que en el otro se presentan modelos de diagnóstico de la reflexividad; debido a esto se elige como línea de investigación la reflexividad, siendo que es la fase inicial para la promoción de la práctica reflexiva desde un proceso lógico de análisis de la enseñanza.

En el estado del arte se encontraron a tres teóricos como las figuras más destacadas en este tema; y después a cientos de seguidores que han ido conformando sus propios sistemas de análisis de la enseñanza; pero es imposible al hacer una revisión de teoría, no mencionar a John Dewey como el gran iniciador de los estudios sobre procesos de reflexión, de hecho toda la teoría de la reflexión se encuentra desarrollada en dos de sus libros exclusivamente dedicados a este tema; también es el primero en hablar de los docentes reflexivos e irreflexivos; los primeros como aquellos que trabajan con responsabilidad, honestidad y mente abierta y los segundos aquellos que se dejan llevar por la autoridad, la inercia y la tradición.

Por otra parte se encuentra a Phillip Jackson como aquel estudioso de la práctica docente, de la vida en el aula, de la vida de los maestros y es quien da la pauta para configurar un primer sistema de análisis de la enseñanza y propone las fases de su configuración: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase posactiva, de donde se desprenderían algunos diseños y sistemas pero rescatando estas tres fases importantes; finalmente se menciona a Donald Shön que retoma las fases y configura tres momentos de los profesionales reflexivos, por ello determina el conocimiento en la

acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

En relación a los datos arrojados se puede concluir que los docentes se distinguen por tener una forma de trabajo similar basada en el acercamiento a una comunidad de cuestionamiento; se ha podido establecer que no consideran las consecuencias de su práctica y que no promueven el trabajo colegiado; adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, que además toman en cuenta el contexto escolar.

### Resultados alcanzados.

En relación a los datos arrojados se puede concluir que los docentes se distinguen por tener una forma de trabajo similar basada en el acercamiento a una comunidad de cuestionamiento; se ha podido establecer que no consideran las consecuencias de su práctica y que no promueven el trabajo colegiado; adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes; que además toman en cuenta el contexto escolar; por otra parte sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza no son generalizadas, rescatan constantemente la experiencia de los alumnos y sus acciones no van unidas a compromisos de valor particular,; regularmente los docentes se apoyan en las pruebas de la experiencia y la investigación, recurriendo a autores; en si lo docentes rebasan satisfactoriamente estos niveles inferiores de pre reflexión, racionalidad técnica y escritura descriptiva.

También se pudo constatar que los docentes desarrollan una metodología similar y con el apoyo de estrategias como la interrogación constante; los dos docentes recurren frecuentemente a su experiencia, situación que los ubica acertadamente en un camino correcto; en sus explicaciones hacen el rescate de referentes teóricos de los temas y contenidos que desarrollan; también hacen uso de sus creencias que finalmente son experiencias vividas.

### Conclusiones e implicaciones.

En las conclusiones se recuperan los aspectos importantes encontrados en las reflexiones a partir de los resultados y las expectativas del estudio para nuevas investigaciones; la investigación concluye que no se puede hacer práctica reflexiva si no se diagnostica el nivel de reflexividad de los maestros y partir de allí, para formular un sistema basado en los indicadores obtenidos a partir del diagnóstico de la reflexividad; por otra parte no se puede hacer diagnóstico de reflexividad si no se conocen los postulados de la práctica reflexiva que son bastante considerables y que tienen todo un bagaje de experiencias nacionales e internacionales sobre las cuales se puede sostener un marco de referencia muy completo de los resultados, metodologías, y aportes realizados hasta la fecha.

Con el propósito de contestar las preguntas de investigación, relacionadas a las características de los docentes durante sus clases, los atributos académicos que presentan y los aspectos metodológicos que configuran su práctica profesional, se trabajó por espacio de más de un mes en la observación de clases, situación que resultó una experiencia extraordinaria, ya que los maestros mostraron mucha disposición e interés por el proyecto.

#### Referencias.

- Anijovich, Rebeca. (2007). Formación de docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. Argentina. Enseñanzas.
- Barreto Londoño, J. (2011) La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza. Colombia. Textos educativos.
- Boubée, Carolina. (2009) Planificación, acción y reflexión en la práctica docente de los alumnos del profesorado de Matemáticas: Primeras narrativas. Argentina. Jornadas sobre la Formación ... del Profesorado.
- Dewey, J. (1989). Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y pensamiento ..... educativo en *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. How we think, Lexington Health and Company 1933. España. Paidós.

- Erazo-Jiménez (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*. Colombia. Educación y Educadores.
- Kenneth M. y et al. (2005). *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Ciudad de México. Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para las Escuelas Normales DEGESPE.
- Larrive, Bárbara (2000) *Developing the practice of critical reflection*.
- Moon, J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Rodríguez, Renata. (2013). *Desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital*. Nicaragua. Textos educativos.
- Saint Onge, Michael. (2000) *Yo explico pero ELLOS...¿aprenden?. La competencia de los profesores*. México. Ediciones Mensajero.

## PUERTAS Y VENTANAS: PERCEPCIÓN SOBRE EL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA.

Guillermo Isaac González Rodríguez  
Instituto Tecnológico Superior de Zapopan

### Introducción

Las puertas sirven para abrirse, para entrar en otros contextos, en otros lugares, en otros tiempos. Las ventanas sirven para ver el horizonte, para vislumbrar las posibilidades que se nos presenta. Desde esta perspectiva es que la educación en México en la época de la modernización buscó alternativas apegadas a las tendencias mundiales y atendió las recomendaciones hechas por instancias internacionales (OCDE, BM, UNESCO) sobre la mejora educativa (Maldonado, 2000). Una de estas opciones fue la diferenciación educativa, que llevó a la creación de nuevas instituciones como los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITS), las Universidades Tecnológicas (UT), las Universidades Politécnicas (UP), que dieron entrada a nuevos modelos educativos. En este trabajo hago un acercamiento a la implementación del Modelo Educativo Siglo XXI (ME) en los ITS. Sin embargo, solo presento la experiencia en el ITS Zapopan como un inicio muestra de las experiencias que se crean en los 13 ITS del estado de Jalisco. Por lo que en esta ocasión solo expongo el primer acercamiento al trabajo de campo, mediante un formato de entrevista piloto que se aplicó a los docentes del ITS Zapopan, para poder cotejar la información y los ítems que me ayuden a validar mis instrumentos que exponga la experiencia docente sobre el proceso de implementación del modelo.

Mediante una metodología cualitativa y el uso del método de estudio de caso, hago un primer abordaje a este fenómeno. La muestra fue realizada de manera aleatoria para la selección de los docentes y los resultados me permiten realizar un acercamiento al fenómeno que se da en la Educación Superior Tecnológica (EST). Por lo que el trabajo lo divido en 4 apartados y una conclusión, en donde explico en que consiste el Modelo Educativo Siglo XXI (primera parte); para después

hacer una extrapolación sobre lo que son las competencias profesionales y la labor docente; posteriormente describo el escenario de implementación que es el Instituto Tecnológico Superior de Zapopan (ITSZ); para terminar, presento los datos que hasta el momento arrojaron las entrevistas realizadas.

Las ventanas se abren; el modelo educativo por competencias para la educación superior tecnológica.

De las IES que nacen a partir de la reestructuración organizacional, las que mayor impulso han tenido son los ITS, pues a la fecha, a lo largo del país existen 134 ITS, que abarcan todos los estados del país. Este tipo de instituciones buscan crear una opción distinta para la formación de estudiantes bajo un enfoque que pueda solventar las carencias y necesidades de las regiones (TecNM, Pagina principal TecNM, 2015). El presente de dichas instituciones viene establecido en tres etapas esenciales; la primera es la reestructuración de los programas y planes bajo el enfoque de competencias profesionales realizado en el año 2010. La segunda fue el diseño y puesta en marcha del Modelo Educativo Siglo XXI; formación y desarrollo de competencias profesionales (ME) en el año 2013. Y la tercera fue la creación del TecNM en el año 2014. Estas etapas han establecido un cambio en el sistema educativo de los IT, en diversas perspectivas, pero no han sido un foco de atención para los estudios realizado (González, 2014).

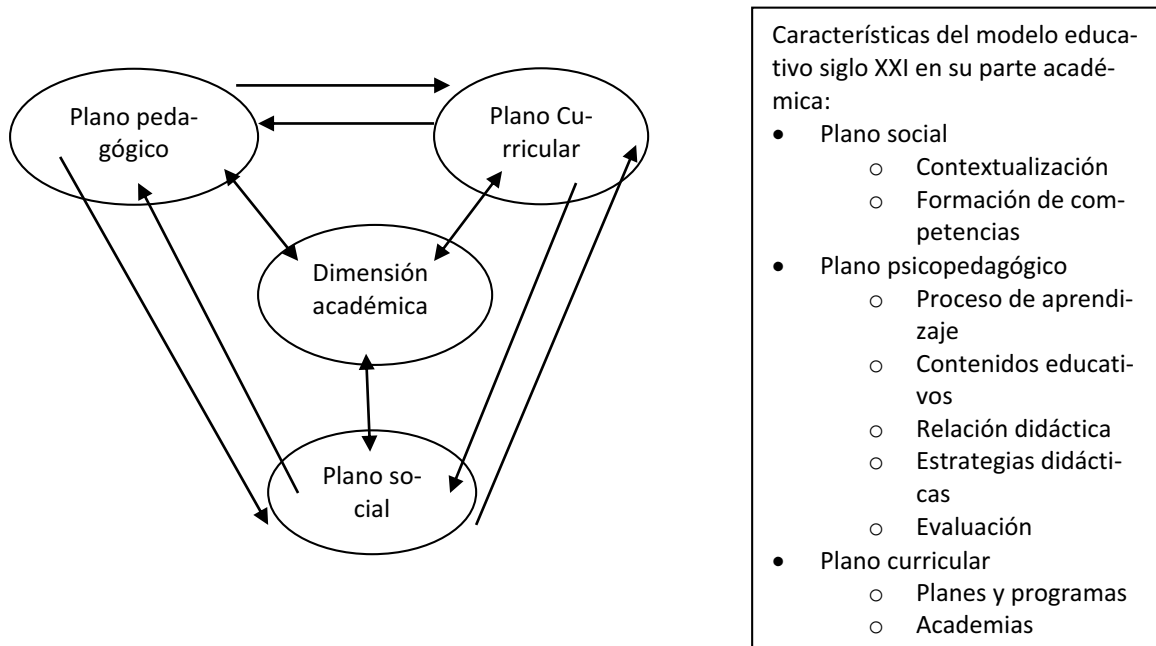
Para esta investigación tomo un caso para ejemplificar el foco de estudio que pueden generar este tipo de instituciones en los procesos de cambio y reforma en las IES. Esta serie de cambios que mencioné, abren la posibilidad para comprender los diversos contextos donde se presta este tipo de educación, pues en algunas regiones, es la opción más viable, o incluso la única que tiene las personas para estudiar ES. Este modelo está orientado a establecer pautas de cambio en los procesos educativos, organizacionales y axiológicos para centrar sus objetivos en la formación de profesionales competentes (SNEST, 2013).



De esta suerte de instituciones me enfoco en el ITSZ que inició sus operaciones con la finalidad de impulsar el desarrollo en la Zona Metropolitana de Guadalajara en materia de innovación, ciencia y tecnología. En la actualidad cuenta con 7 carreras, 6 de las cuales son ingenierías (Electrónica, Electromecánica, Sistemas, Civil, Empresarial, Industrial) una licenciatura (Gastronomía), y un posgrado en Sistemas Computacionales. Cuenta con una planta docente de 143 profesores, 78 de los cuales cuentan con posgrado (54.5%), 13 de ellos con grado de doctor, 3 en especialidades y los demás se encuentran en el grado de maestría terminada o en curso. Las carreras que cuentan con más profesores son la de Industrial (30), Electromecánica (28) y Sistemas (26) (ITSZapopan, 2016).

El modelo educativo está estructurado para lograr la formación y desarrollo de competencias profesionales necesarias en la actualidad para formar capital humano (SNEST, 2013). Dicho modelo es abordado desde tres puntos transversales, los cuales se articulan para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos (SNEST, 2013). El modelo educativo fue diseñado y puesto en marcha antes de la creación del TecNM, por lo que los objetivos y líneas estrategias siguen el mismo curso, pero ahora bajo otra instancia rectora. Con el nuevo manual de operaciones, se sientan las bases para establecer la evaluación, las salidas terminales, la movilidad estudiantil, las residencias profesionales, tutorías y las funciones de las distintas academias (TecNM, 2015). Las nuevas reglas dan forma a la implementación del modelo educativo desde distintas arenas académicas y administrativas, pero a su vez, generan en los encargados directos de la implementación, los docentes, diferentes factores que permean su accionar, dentro y fuera del aula de clase (González, 2014). En este caso, el modelo trata de impulsar el ejercicio y fomento de las competencias tecnológicas en relación al conocimiento, las formas de pensar, y la capacidad para actuar de los estudiantes (SEP, 2013). La intención de desarrollar competencias tecnológicas, va encaminada a proporcionar a los individuos las herramientas para participar de forma pertinente en su entorno y que haya una repercusión que impacte socialmente (SEP, 2013).

## Modelo educativo siglo XXI por competencias



Elaboración propia tomada de: Modelo educativo siglo XXI (SEP, 2013)

El modelo está dividido en tres ejes centrales: la parte axiológica, la académica y la organizacional que, en su conjunto, dan pie a la creación de competencias profesionales (SNEST, 2013). La intención es mejorar la calidad educativa mediante la adaptación de la curricula a las necesidades que la industria, la sociedad y el contexto global mantienen en la actualidad (SNEST, 2013). En este caso los IT e ITS, ofrecen programas educativos acordes con la demanda de las diversas regiones del país y sus necesidades (TecNM, 2015). Se trata entonces que las competencias profesionales se creen mediante una configuración intelectual que integre, en su estructura y funcionamiento, una forma diferente de pensamiento. En el siguiente apartado menciono el desempeño de las competencias en el caso desde la función de los docentes.

Puertas y ventanas: la interpretación docente sobre la implementación del modelo por competencias.

La elección metodológica que realice, está enfocada en analizar la interpretación de los docentes, específicamente desde su labor en la creación, desarrollo e implementación del modelo por competencias. Se eligió el método de estudio de caso donde se estableció una población de análisis con una muestra aleatoria de docentes de las distintas academias y con diferentes perfiles para realizar la entrevista piloto. De este grupo se seleccionaron a 10 como muestra del total del universo, mismos que se les realizó una entrevista semi-estructurada derivada del análisis de los objetivos, preguntas de investigación, ejes temáticos y variables de análisis con un instrumento que consta de 12 preguntas para conocer lo que interpretan los docentes de su actuar, hacer y evaluar en el modelo.

Lo que se obtuvo es que varios docentes difieren de la forma de trabajo bajo este modelo y lo consideran muy dócil al momento de evaluar, pues suponen que no tiene, o implica mayor labor en la creación de las competencias. Lo esencial viene desde la interpretación que hace de lo que son las competencias y del papel que juegan para crearlas. Se considera que las competencias profesionales son una configuración intelectual que integra en su estructura y funcionamiento una forma diferente de pensamiento, con base en la reflexión y crítica del entorno (García Fraile, Tobón, & López, 2008). En tanto, la profesión es tomada como una práctica social que se caracteriza por contar con una serie de actividades, las cuales se desarrollan con base en un conjunto de conocimientos especializados, capacidades intelectuales, aptitudinales y actitudinales que requieren del compromiso personal y la responsabilidad por parte de quien la ejerce (Díaz-Barriga & Rojas, 1999).

En este caso, el modelo trata de impulsar el ejercicio y fomento de las competencias profesionales en relación a; el conocimiento, las formas de pensar, y la capacidad para actuar (SEP, 2013). La intención de desarrollar competencias, según lo planteado por el SNIT, va encaminado a proporcionar a los individuos las herramientas para participar de forma pertinente en su entorno (SEP, 2013). En relación a esto, Lasnier (2000) define las competencias como: "Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habi-

lidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación) (Lasnier, 2000, p. 13).”

Por otro lado, Gonzi y Athanasou (1996) precisan que “la competencia se define como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Gonzi & Athanasou, 1996, p. 27).” Desde esta perspectiva, las competencias deben de crearse en un ambiente donde el modelo pueda ser aplicado y a su vez fomente el cambio en los involucrados (Díaz-Barriga & Rojas, 1999). Algunos profesores difieren de la opinión de que el modelo por competencias tiene para la creación de las mismas competencias, y creen que no es aplicable en el entorno que ellos tienen. Consideran que tiene algunas ventajas y desventajas, pero que necesitan mayor conocimiento del mismo, pues, en las entrevistas varios de ellos explicaron que no conocen el modelo y que no han recibido capacitación para aplicarlo.

Las ventajas es que está un poquito más actualizado, pues al haberse reformado tiene temas más actuales, se están actualizando, la ventaja es que tiene muchas actividades ya desarrolladas, muchas sugerencias de otras actividades y pues, una desventaja es el desconocimiento del modelo al principio, todavía existen lagunas en cuanto a la forma de aplicarlo.

Los docentes del estudio tienen opiniones encontradas al plantearse una panorámica distinta desde su interpretación de la realidad y la manera en la que esta realidad cambió a raíz de verse inmersos en la implementación del modelo por competencias y la forma de evaluar bajo este modelo. Desde esta panorámica, pude conocer cómo repercutió en su práctica, su hacer, su actuar y su pensar.

Ha generado un problema por el tiempo, porque si yo manejara el sistema por competencias tal como lo indica el modelo es más tiempo el que tengo que dedicarle yo a revisiones, a

etapas de ejercicios que ellos tienen que hacer. Esto me implica que trabaje más y que el tiempo no me alcance al momento de evaluar.

Entre las voces de los docentes encontré que se tiene una percepción que el modelo tiene una ventaja de entendimiento en cuanto al concepto de competencias, al trabajo que implica, o al cambio en la manera de actuar del docente. Sin embargo, perciben el modelo descontextualizado y ajeno a las situaciones que ellos viven dentro del aula de clase.

Es muy amigable en cuanto al proceso de evaluación, pero sí implica más tiempo, conocer bien el modelo y que las instituciones realmente entiendan lo que es el modelo por competencias, porque a veces se le deja la carga más bien, la carga del conocimiento al maestro...y la institución no se da cuenta cómo debe funcionar el modelo, yo siento que el modelo está un poco, o un mucho, fuera de contexto...

Los docentes hablan desde su experiencia sobre el proceso que se lleva a cabo para ejecutar este modelo y los resultados que se esperan obtener mediante la evaluación de los resultados en la educación tecnológica.

Yo me imagino que en un año o dos quizá ya podamos ver los resultados, cuando ya empiecen a egresar los alumnos con este modelo, y que ya las mismas empresas se vayan dando cuenta que nuestros alumnos van adquiriendo más habilidades.

## Conclusiones

Desde la mirada de los actores, con la aplicación del ME su campo de acción experimentó cambios importantes. Sin embargo, no es tan probable que dichos cambios vayan encaminados a cumplir con los objetivos que establece el modelo, sino más bien son cambios que ellos mismos han propiciado y adoptado con la finalidad de disminuir o evitar la incertidumbre. También encontré que los docentes del ITSZ tienen una concepción distinta en cuanto al proceso de aprendizaje y a propiciar la construcción de conocimiento en los alumnos, y que éste se involucre y sea participativo tal y como lo establece el ME. Con el modelo educativo propuesto se presentan una serie de alternativas para generar conocimiento aplicable en los alumnos (competencias). Sin embargo, la forma de realizarlo, lo que es necesario

para lograrlo y lo que se debe de saber antes de hacerlo, no es conocido por los ejecutantes.

La evaluación que se obtuvo como resultado de la investigación nos dice que el modelo está ausente de un proceso claro de implementación por parte de los docentes lo cual impedita conocerlo y adaptarlo a la realidad en el aula. Por tal motivo, los procesos que los docentes llevan para implementar el modelo generar competencias no son los adecuados, por lo menos para el presente caso. Lo que nos viene a establecer que las ventanas y las puertas tienen funciones diferentes y cada individuo en su contexto les da uso. Las ventanas permiten visualizar un futuro y las puertas permiten entrar o salir de un contexto determinado. Las competencias y el ME sirven como guía para realizar esto, y los docentes toman una perspectiva distinta en dependencia de si prefieren o les conviene más las puertas o las ventanas.

#### Referentes bibliográficos

Díaz-Barriga, F. & Rojas, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

García Fraile, A., Tobón, S., & López Rodríguez, N. (2008). *Los proyectos formativos: una estrategia didáctica para la formación por competencias*. Lima: A.B.

Gonczi, A., & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. México: Limusa.

González, G. I. (2014). *La implementación de un modelo educativo tecnológico desde la interpretación docente. El caso de las políticas del Instituto Tecnológico Superior de Zapopan. Tesis de maestría*. Jalisco, México.

ITSZapopan. (2016). *Sitio oficial*. Obtenido de <http://www.itszapopan.edu.mx/>

Lasnier, F. (2000). *La formación por competencias*. Madrid: Guerin.

- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 1-19.
- Schawb, J. (1989). *The practical: A language for curriculum*. Washington: NEA.
- SEP. (2013). *Sistema Nacional de Información Educativa*. Obtenido de [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)
- SNEST. (2013). *Modelo Educativo para el Siglo XXI*. México: SEP.
- TecNM. (2015). *Manual de operaciones Académico-Administrativo del Tecnológico Nacional de México*. México: SEP.
- TecNM. (2015). *Página principal TecNM*. Obtenido de <http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>

## ESTRATEGIAS DE GESTIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Karla Ivonne Espinoza Fonseca y  
Carlos Ugalde León

Instituto Politécnico Nacional, Es-  
cuela Superior de Comercio y Admi-  
nistración Unidad Santo Tomás

### I. Planteamiento del problema

Instituciones y organizaciones, tanto nacionales, como internacionales, han considerado la calidad de la educación como un factor determinante para el desarrollo de las sociedades, el crecimiento económico y la maduración de los individuos.

Diversos son los factores que orientan la calidad de la educación, siendo uno de ellos: los docentes. La UNESCO, así como la SEP, consideran que los docentes constituyen uno de los factores determinantes de la calidad educativa, tomando en cuenta su profesionalización.

En México, respecto a la calidad de la educación, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013–2018 (2013), en la Meta III. “*México con Educación de Calidad*” menciona que: “Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización”. Para el cumplimiento de dicha meta se plantea como estrategia: “Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente”.

Dicha tarea no es sencilla, si bien en los niveles básicos de educación los docentes poseen una formación profesional centrada en la enseñanza, esto no ocurre en el



NMS, dónde los docentes no cuentan con una profesionalización docente. Sin embargo, el problema central radica en la escasa vinculación de las estrategias de gestión con la profesionalización docente del NMS, siendo que éstos son un factor fundamental para la calidad de la educación, al igual que en cualquier otro nivel.

En el IPN para dar atención a la formación del personal crea en 2012 la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE) (2012), cuya Misión es: *Formar, capacitar y mejorar el desarrollo profesional del personal [...] con base en procesos de innovación e investigación educativa, que contribuyan a consolidar la calidad de la gestión educativa de la institución.* Reconociendo la necesidad de formar a su personal.

Con lo anterior, cabe plantearse ¿cómo se vinculan las acciones de gestión educativa que el IPN articula para la profesionalización de sus docentes del NMS de acuerdo con lo establecido por la SEP y la UNESCO?

## II. Los docentes, su formación y profesionalización

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO (2014), señala que el papel de los docentes es fundamental para resolver la crisis del aprendizaje. Por lo que, es necesario que los gobiernos se aseguren de que hay un número suficiente de docentes que cuentan con la formación adecuada que contribuya a abatir las desigualdades sociales.

En México la formación docente inicial y continua se ha centrado en la educación básica. Lo anterior ha propiciado que cada institución de NMS genere *a criterio propio* los mecanismos para profesionalizar a sus docentes. Por lo que, la oferta de profesionalización es diversa y extensa conforme a los diferentes subsistemas de bachillerato.

Sin embargo, al hablar sobre la formación, tanto inicial, como continua, se mencionan las deficiencias que ambas tienen. La Cumbre Latinoamericana de la Educación Básica (2001), señaló:

[...] la formación que reciben los docentes suele ser de baja calidad, con demasiado énfasis en la teoría, poca importancia en la práctica de aula y una

insuficiente preparación en conocimientos específicos [...]. Los sueldos de los maestros no son lo suficientemente buenos como para atraer a los mejores candidatos y la calidad de la docencia no se ve retribuida en términos de la remuneración.

De acuerdo a Villegas-Reimers (1998), algunos países están recurriendo al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación inicial.

En lo respectivo a la formación docente en el NMS, ocurre una situación similar, puesto que únicamente reciben capacitaciones fragmentadas sobre un hacer esperado.

#### Diferencias entre formación y profesionalización docente

Los términos formación y profesionalización se han empleado de forma indistinta cuando se vinculan a la docencia.

Al referirse a la formación Gadamer (1996, citado en Barraza, 2007) la conceptualiza como *bildung* integrando lo institucional, lo cultural y lo social y Yurén (2000, citado en Barraza, 2007) señalan que "...es fruto de la negación, mientras que los otros procesos (enseñanza, instrucción, capacitación, adoctrinamiento, guía y consejo) están orientados por un sentido de positividad y perfeccionamiento".

El término profesionalización implica al profesionista en un área del conocimiento. Ésta permite valorar los propios conocimientos con el fin de aplicarlos e indagar el sentido de la práctica y reconocer los vacíos y preguntas que surgen a partir de un ejercicio profesional significativo (López y Arteaga, 2000). Padilla (2013) define la profesionalización docente de NMS como:

Aquellos procesos que buscan desarrollar de modo permanente nuevas clases de actuación del profesor en su interacción con los estudiantes, mediante la integración de los conocimientos, buen juicio, reflexión, actitud y habilidades adquiridas de manera formal y a través de la experiencia, en un contexto valorativo determinado. El objetivo debe ser lograr en los profesores un perfil perti-

nente para hacer realidad un modelo académico, propiciar la reflexión permanente sobre la práctica docente y obtener una mejora constante de la calidad de la docencia.

### III. El Nivel Medio Superior y el Instituto Politécnico Nacional

El NMS se ha considerado como la etapa intermedia de transición entre la escuela secundaria y la universidad que abarca el grupo de edad de los 15 a los 18 años. Una perspectiva global del NMS consiste en apoyar al estudiante en su madurez intelectual y emocional, promoviendo con ello su transición entre sus etapas de desarrollo y el nivel educativo, a fin de promover las condiciones necesarias para la adquisición de saberes más complejos y especializados.

El IPN tiene diecinueve Unidades Académicas de NMS bivalente, al egreso los estudiantes cuentan con certificado de bachillerato y una carrera técnica en algún área del conocimiento. De acuerdo al *Informe de Autoevaluación* del IPN del ciclo 2013-2014, el NMS se oferta en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, con una matrícula total de 66,033 estudiantes y con más de 2000 estudiantes en situación de riesgo.

Por lo que es evidente que el profesor de NMS necesita ser un profesional de la educación para atender diversas problemáticas de los jóvenes como son la deserción, la reprobación, la falta de oportunidades laborales y de ingreso a la educación superior, así como el abandono escolar, entre otras.

### IV. Estrategias de gestión educativa

Un aspecto relevante en las instituciones educativas es la gestión educativa estratégica. Pilar Pozner (2000), define la gestión estratégica como:

[...] un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. [...] Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Al hablar de gestión educativa, se tocan temas de transformación en torno a las configuraciones de los sistemas educativos. Pozner (2000) menciona que la gestión educativa estratégica permite avanzar hacia los objetivos estratégicos: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educativas. Por lo que, transitar de lo administrativo a lo gestivo permite el configurar a la escuela como una institución educativa en la que se organizan sistemáticamente actividades prácticas de índole pedagógico. Por lo tanto, la gestión se ocupa de la coherencia, el orden y la congruencia con la planeación formal, el diseño de las estructuras organizacionales y con la comparación de los resultados con los planes de acción.

Las estrategias de gestión son aquellas que relacionan el carácter estratégico, basado en la normativa, y el carácter táctico, en el que se definen los medios para alcanzar lo que se desea. Éstas articulan los recursos técnicos, materiales, financieros y de personal, poniendo en relieve la visión y misión de la institución educativa.

#### V. Proceso metodológico de la investigación

El alcance del estudio fue de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo. Como parte importante para la comprensión del problema se define conceptualmente la diferenciación entre formación y profesionalización.

#### Método utilizado

El análisis de las variables se llevó a cabo mediante el método comparativo. Se comparó por medio de categorías lo establecido por la UNESCO, la SEP y el IPN para verificar la congruencia y vinculación en las políticas y acciones institucionales concretas llevadas a cabo en el IPN para la profesionalización de sus docentes del NMS.

#### Resultados

Como primer punto, se generaron categorías y se definieron para llevar a cabo la comparación, estas son:

- 1) Dominio pedagógico-didáctico acorde al campo disciplinar: Análisis crítico acerca de las disciplinas, lo que se requiere aprender en ellas y cómo se enseñan.
- 2) Dominio disciplinar: Análisis, evaluación y construcción permanente de los saberes y conocimientos relacionados al área de dominio disciplinar.
- 3) 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.
- 4) 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.
- 5) 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.

Con base en la comparación hecha para cada dominio y de acuerdo a las características del IPN, se observó que éste atiende cada categoría de acuerdo a su normativa. 1) El dominio pedagógico se centra en el cumplimiento de los programas de estudio; 2) lo disciplinar es un requisito para ser docente; 3) la investigación, para el NMS el acceso es limitado por lo que no se promueven redes de conocimiento; 4) el dominio de las TIC se considera como un apoyo para el cumplimiento de los programas de estudio; 5) la formación permanente, está escindida de la realidad de cada plantel puesto que se gestiona desde una coordinación central y no está dividida por niveles de enseñanza.

### Conclusiones

De acuerdo con los resultados, se determina que el IPN no ha adoptado un sistema de gestión educativa para la profesionalización docente del NMS, se mantiene en una postura administrativa vertical ante la toma de decisiones institucionales en lugar de una gestión educativa integral que, entre otros muchos aspectos más, profesionalice con éxito a sus docentes. Ello se sustenta en la evidencia de estructuras cerradas, en el desarrollo de trabajos aislados y fragmentados en relación con la

profesionalización en donde la presencia de lo pedagógico es mínima y los trabajos rutinarios limitan el desarrollo de estrategias innovadoras.

La investigación documental permite observar que existen acciones locales de la administración y un interés parcial por la profesionalización lo que propicia la tecnificación de la docencia para el cumplimiento de requisitos.

El IPN cuenta con la CGFIE para gestionar acciones de formación. Sin embargo, no hay evidencia documental que justifique la articulación o vinculación de las acciones de formación para la profesionalización docente en concordancia y coordinación con las unidades académicas y con base en una estrategia institucional integral.

Es evidente el incumplimiento del Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal del IPN que establece, como parte del proceso de selección, una capacitación propedéutica para los aspirantes a docentes, con carácter formativo y de orientación. En los informes de evaluación o en el catálogo de acciones de formación no se menciona acción propedéutica alguna. Lo que implica que, más que el simple cumplimiento, es el hecho de que la institución está alejada del proceso real de profesionalización desde el inicio y durante el desarrollo e la práctica docente.

El catálogo de la CGFIE 2015 divide las acciones de formación por “ejes”. Sin embargo, en su fundamentación o los informes de la Coordinación no justifican los criterios, objetivos, alcances o relación de cada eje y su área de aplicación en el aula. Las acciones de formación tampoco están diseñadas por niveles educativos que promuevan el desarrollo óptimo de los educandos de acuerdo a su etapa de desarrollo. Esto es relevante al considerar el planteamiento de la UNESCO y la SEP de que cada nivel educativo tiene sus particularidades, características y necesidades, por lo que el diseño de acciones de formación requiere considerarlo, más aun si se focaliza la profesionalización como parte de la solución al problema de la calidad educativa.

En el IPN, pese a sus políticas institucionales, ha llevado a cabo acciones de “formación” docente que son consideradas como acciones de profesionalización, pero

no existe distinción alguna entre lo formativo y lo profesionalizante y no ha reportado (ya sea por medio de evaluaciones o indicadores) de qué manera los docentes del NMS han especializado sus competencias laborales y cómo es que están favoreciendo el cumplimiento de la misión institucional.

#### Propuesta (Recomendación)

Con base en los resultados, se arroja la propuesta siguiente sobre ejes transversales de profesionalización para el NMS desde el ingreso a la docencia.

La propuesta considera lo que la UNESCO, la SEP y el IPN han mencionado como necesario para la profesionalización docente.

Dicha propuesta pretende establecer líneas de gestión educativa para la profesionalización que se pueden desglosar en estrategias, y que son congruentes con las políticas institucionales del IPN.

EJE	ETAPA	INGRESO AL SERVICIO Propedéutico	INGRESO A LA DOCENCIA Profesionalización	FORMACIÓN PERMANENTE Profesionalización–actualización
Pedagógico-didáctico		Didáctica general	Didácticas específicas	Metacognición didáctica
Investigación		Vinculación interna	Vinculación externa	Grupos colaborativos
Las TIC en el ámbito académico		Conocimiento de las TIC	Dominio de las TIC	Gestión de las TIC

#### Referencias

- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 131-153.
- Caïs, J. (1997). Metodología del análisis comparativo, 1ª ed., Madrid, España: Centro de Investigaciones Metodológicas.
- Collier, D. (1993). Método Comparativo, Departamento de Ciencia Política. Berkeley, Estados Unidos: Universidad de California.
- Ducoin, P. (2000). Sobre la formación y formación del profesorado. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Instituto Politécnico Nacional. (2012). Coordinación General de Formación e Innovación Educativa: *Misión, Visión y Objetivos*. Recuperado de: <http://www.cgfie.ipn.mx/Conocenos/Paginas/mvyo.aspx>.
- Instituto Politécnico Nacional (2012). *Programa de Desarrollo Institucional 2013-2018*. Recuperado de: [www.ipn.mx/DG/Documents/PDI-2015-2018.pdf](http://www.ipn.mx/DG/Documents/PDI-2015-2018.pdf).
- Hernández Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación. Cd. de México, México: Mc Graw Hill.
- López, M. y Arteaga, A. (2000). La investigación-acción en el trabajo colegiado. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Educación para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015: ¿Lo hemos conseguido?* Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/2015GMR\\_extended\\_note\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/2015GMR_extended_note_sp.pdf).
- Padilla, R. (2013). Formación docente en educación media superior: diseño y evaluación de un modelo. Primera edición. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://www.pnd.gob.mx/>
- Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado de: <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>.
- Villegas-Reimers, E. (1998). The preparation of teachers in Latin America. The World Bank, Human Development Department.



## LOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UNA REVISIÓN DESDE EL ESTADO DEL ARTE

Agustín Alfredo Torres Rodríguez y  
Maritza Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado  
de Hidalgo

### Introducción

Al hablar de la formación del profesorado, nos adentramos al análisis reflexivo de la complejidad de perspectivas y factores, vinculados al ejercicio de la profesión, y que condicionan su desarrollo en la práctica de la enseñanza. En este ámbito se pretende ampliar la mirada hacia todo aquello que contribuye a construir el saber y la cultura docente en el profesorado de matemáticas: saberes sobre uno mismo, sobre aquello que se enseña, sobre cómo se enseña y como aprenden los alumnos, sobre el entorno social y cultural, sobre otros nuevos saberes que enriquecen el propio saber educativo y en particular aquellos saberes epistemológicos vinculados a la disciplina que se enseña.

En tal sentido, los enfoques o modelos de la formación docente han tenido una serie de cambios que han dependido no solamente de las políticas internacionales que se han implementado, sino también y de manera muy directa de distintos paradigmas teóricos. En general, se pueden identificar tres momentos o épocas, desde los enfoques prescriptivos, en donde la idea predominante era dotar a los profesores de una serie de habilidades y/o destrezas para favorecer su acción didáctica (Gimeno y Pérez, 2008), hasta los enfoques de más actualidad, donde se propone que el docente adopte un rol más protagónico en sus propios procesos formativos.

En concordancia, las primeras investigaciones dentro del campo de la formación docente, se basaban en estudios que intentaban correlacionar las características o cualidades del profesor, con los resultados académicos de los estudiantes. Es hasta tiempos más recientes, que nuevas concepciones toman fuerza, como es el caso de los procesos colaborativos en los procesos de formación docente, así como la

reflexión y la investigación sobre la práctica docente. Esta evolución en los enfoques de los procesos formativos permite identificar los elementos que hoy en día se consideran más relevantes para conformar procesos de formación para profesores en activo, esto es, lo que se denomina formación continua.

En este trabajo se hace énfasis en algunos referentes teóricos y epistemológicos que le proporcionan sustento a los diferentes enfoques, y se sostiene la premisa en la actualidad los procesos formativos deben estar centrados en las necesidades y perspectivas de los mismos docentes, así como el hecho de que los cambios e innovaciones, para que resulten significativos, requieren de su involucramiento como actores centrales.

#### Evolución de los modelos de formación docente

Para entender más claramente cómo se han sucedido todos estos modelos, atendamos la clasificación que hace Gonczi (1996), citado por Díaz Barriga, (2014); quien describe tres concepciones o visiones distintas de la formación docente, que han predominado por diferentes épocas. En la primera visión, la formación docente consistía en una labor de entrenamiento en tareas concretas, en una segunda visión como el desarrollo de capacidades generales (pericia), y en una tercera visión como la promoción de habilidades o destrezas específicas.

El origen de la primera visión se puede situar en el *análisis de tareas*, propio de la psicología conductista. Se asumía que si los profesores se entrenaban en ciertas tareas discretas, objetivas y cuantificables, llegarían a ser profesores competentes. Por lo tanto, más que una formación era un entrenamiento en habilidades y técnicas de enseñanza puntuales. Los programas de formación consistían en enseñar estrategias docentes, y ponían énfasis en los contenidos a transmitir. Estos programas sin embargo, no estuvieron exentos de críticas. Por ejemplo, se comenzó a vislumbrar que el problema no era solamente visualizar al profesor como un agente profesional de transformación, requiriendo saber que debía hacer y cómo hacerlo, sino también el por qué (Gimeno, 1982).

Ejemplos de este tipo de esquemas de formación fueron el de la *eficacia de la enseñanza* (Escudero, 1980), o el denominado *proceso-producto*, éste último de naturaleza experimentalista, y que pretendía encontrar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (el proceso), y las mejoras que muestran los alumnos en el aprendizaje (producto). No debe dejar de reconocerse, sin embargo, que estos modelos también desarrollaron ciertas metodologías, como la observación, el análisis de las clases, los estudios correlacionales, y en general estudios de tipo experimental.

En la segunda visión o concepción de la formación docente, se intentaba dotar al profesor de ciertos atributos relevantes, de orden general y de tipo cognitivo, considerados cruciales para su labor. Se le dio suma importancia al desarrollo de las habilidades del pensamiento, y a la formación del pensamiento crítico. Nótese que esta segunda visión estaba influenciada por el auge de la psicología cognitiva, dónde lo importante ya no era la conducta observada en sí, sino el proceso psicológico implicado (Imbernón, 1994). Dentro de esta visión, podemos incluir como ejemplo el modelo *mediacional*, que basaba la formación docente en el establecimiento de estrategias de pensamiento, de percepción y estímulos, así como en la toma de decisiones del docente.

En la tercera visión, se adopta un enfoque *holístico*, y se adopta un concepto más evolucionado de las competencias. Esto significa que ya no son vistas como atributos generales, sino que se consideran específicas de los contextos dónde se desarrollan. Además también se retoman aspectos de la eficacia de la enseñanza, como el *profesional reflexivo* de Schön, pero considerando la intervención crítica del docente. Desde esta tercera visión, han surgido en los últimos años, diversas perspectivas o paradigmas, desde el constructivismo, la cognición situada, el paradigma crítico-reflexivo, la investigación-acción, el paradigma ecológico, entre otros (Díaz Barriga, 2014).

Un rasgo característico, es que se propugna por una investigación de corte más cualitativo, y se prioriza el estudio de la vida en el aula. Para Stenhouse (1984), este paradigma debe llevar la formación del profesorado hacia la investigación en el aula,

y considera al docente como un agente activo y crítico frente al sistema educativo. Gimeno (1982), le llama técnico-crítico y Ángel Pérez (1988) le llama reflexivo-artístico. La formación desde estos paradigmas, pretende dotar al profesor de instrumentos intelectuales para que pueda identificar e interpretar situaciones complejas.

#### Paradigmas teóricos involucrados

Detrás de estos modelos de formación, existen tres concepciones teóricas distintas: el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico. Schön (1992), ubica que el segundo de estos paradigmas es el dominante en la actualidad, o al menos el que ha ganado más posicionamiento. Este paradigma se basa a su vez en la teoría de la *racionalidad técnica* que propugna que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico que proviene de la investigación científica.

En esta perspectiva se considera que el docente debe lograr que el alumno avance y trabaje en su aprendizaje, en forma más bien instrumental (Rosas, 2000), de modo que la formación del profesor consistiría solamente en entrenarlo en adquirir mayores habilidades (competencias), y en un sentido más estrecho, aprender técnicas didácticas. Es importante vislumbrar que bajo este enfoque del profesor como mero técnico, subyace el concepto de la práctica educativa como un fenómeno inamovible o estable.

Este paradigma teórico tiene sin embargo el problema de lo que se conoce como *irreductibilidad técnica de la enseñanza*, esto es, aquí el supuesto es que solo el conocimiento pedagógico guía la práctica, proporcionando por sí mismo los medios para reconocer los problemas, así como las posibles soluciones. ¿Cuál es el problema con esta concepción teórica? Que olvida que la formulación de los problemas debe incluir entender su naturaleza, sus características y las decisiones que se deben adoptar. La realidad es que en la práctica docente los problemas son complejos y sus causas son multifactoriales.

Por ello, frente a tales posicionamientos Schön (1992), desarrolló posteriormente el concepto del docente como profesional reflexivo, en contraposición a la dicotomía

impuesta por la racionalidad técnica y el modelo artístico, ya que justamente se trata de cómo el profesional se enfrenta a aquellas situaciones que no puede resolver solamente con repertorios técnicos, sino que requiere un proceso que él denomina reflexión en la acción, donde la enseñanza se caracteriza por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables y singulares. Esta perspectiva puede enmarcarse en la *racionalidad práctica*, donde ya se conceptualiza a la práctica docente como un sistema complejo y dinámico. En este marco se considera entonces que la formación del profesor persigue que sepa identificar las diferentes situaciones que pueden ocurrir en el salón de clases, y problematizarlas, para después hacer un ejercicio reflexivo y crítico para solventarlas.

Posteriormente tomaron forma dos nuevas concepciones: el profesor como investigador, y el profesor como intelectual crítico. En la primera Stenhouse (1984) y Elliot (1990), citados por Contreras (1999) se concibe al profesor como un investigador de su propia práctica. Por su parte, en la concepción del profesor como intelectual crítico son los trabajos de Giroux los más relevantes. Para este autor, el trabajo docente es una tarea eminentemente intelectual, en oposición a las posiciones claramente técnicas o instrumentales. Esto significa que no solo deben desarrollar una comprensión de las circunstancias en que ocurre la enseñanza, sino desarrollar en conjunto con sus estudiantes, las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales de su entorno.

Es a partir de todas estas posturas que toma forma el concepto de *profesional reflexivo*, además de que hay que buscar también sus orígenes en la pedagogía de Paulo Freire, en la sociología crítica, y en el *conocimiento emancipador* de Habermas. Formar un docente desde la *racionalidad práctica* implica fomentar una mentalidad científica y crítica hacia su propio trabajo, y también con la capacidad de ampliar continuamente sus conocimientos (Rosas, 2000).

La teoría crítica

¿Qué paradigmas teóricos subyacen tras estos conceptos centrales del profesor como profesional reflexivo/crítico y el profesor como investigador? Recordemos que

durante décadas pasadas, imperaba el positivismo en las formas de hacer ciencia, influencia proveniente de las ciencias naturales y exactas, y algunos filósofos, sociólogos y pedagogos comenzaban a cuestionar acerca de si dichas formas eran adecuadas para el estudio de los fenómenos que normalmente estudian las ciencias sociales y humanas, dentro de ellas las ciencias de la educación. Ya en los años ochenta, autores como Carr y Kemmis (1988) señalaban que la teoría educativa debía rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, y que en su lugar debería admitir el empleo de *categorías interpretativas* para el estudio de los fenómenos educativos.

Los primeros precursores de una emergente *teoría crítica* fueron Adorno, Horkheimer y Marcuse. Ellos criticaron el dominio de la ciencia positivista, y que el mundo humano y social fuera tratado *metodológicamente*, como el mundo de lo natural y lo físico. En cuanto a los valores, por ejemplo, se consideraba incluso un asunto ajeno y a la vida social como algo ya “dado”, ocupándose de cuestionar solamente cuestiones técnicas. Hacía falta entonces “recuperar los valores, juicios e intereses de la humanidad, para volver a integrarlos a los marcos de pensamiento en las ciencias sociales” (Carr y Kemmis, 1988:145). Podemos decir entonces que la *teoría crítica* se propuso rescatar a las ciencias sociales, preservando y/o recuperando para ello, algunas ideas y conceptos de la filosofía clásica en relación a cualidades y valores inherentes a la vida humana.

Jürgen Habermas intentó en este sentido, lograr una síntesis, una conjunción hacia una *metateoría* de las ciencias sociales críticas. Se recuperó el concepto aristotélico de *praxis*, entendida más como obrar, que como hacer y a la vez se recuperó la *phronesis*, para saber cómo actuar en las situaciones prácticas. En este sentido consideraron tres tipos de intereses que se configuran en el saber humano (tres intereses constitutivos de saberes): el *técnico*, el *práctico* y el *emancipatorio*. En el caso del *técnico*, se trata de adquirir conocimientos que facilitan un control sobre los objetos, el conocimiento resultante de este saber es de tipo instrumental. Habermas de ningún modo denigra este saber, pero no estaba de acuerdo en que sea el único saber legítimo. Acudió a la hermenéutica y al *verstehen* para proponer un saber que

sirve al interés práctico, que promueve una forma de entendimiento interpretativo, cuya función era guiar e informar el juicio práctico. Sin embargo, para Habermas, los métodos interpretativos no resultaban suficientes en el caso de las ciencias sociales, pues pasan por alto las condiciones sociales, políticas o culturales del contexto, lo que puede limitar las posibilidades e intenciones de la interpretación. Por ello propone en tercer lugar un interés *emancipatorio*, que sí considera dichos contextos, vinculado a la reconstrucción de la práctica educativa bajo el referente de la praxis social.

#### Discusión y contribuciones al campo del conocimiento

¿Qué relación tiene entonces la recuperación de estos conceptos para las ciencias de la educación, y la enseñanza? Que el profesor como profesional reflexivo, debe desarrollar y ejercer dicha *praxis*, entendida como una acción informada que transcurre mediante una reflexión, modificando además la base de conocimientos que la conforma. Dicha praxis debe estar acompañada de una *tejné*, que es una disposición que conduce la acción. Un tercer componente es la *phronesis*, que dispone moralmente a obrar correcta y justificadamente (Carr y Kemmis, 1988).

Es entonces que se empieza a concebir que la teoría educativa debía de ocuparse por identificar aquellos elementos de orden social que frustran la persecución de los fines racionales, y debe entonces poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.

#### Conclusiones e implicaciones

La revisión de la literatura respecto a este tipo de contribuciones teóricas, permite situar que la naturaleza de los procesos formativos hoy en día, requiere plantearse como ejes centrales la formación de un profesor reflexivo y crítico con su propia labor docente, y para lograrlo se hace necesario que participe de forma activa y comprometida en tales procesos, que adquiera un rol protagónico. Diversas posturas señalan la importancia que tienen en esta dirección, los procesos colectivos, donde los propios docentes puedan asumir un mayor control sobre sus procesos de formación.

Una conclusión puntual se refiere a la relevancia que tiene identificar los marcos teóricos y conceptuales que deben sustentar cualquier propuesta de formación que se pretenda diseñar e implementar en un centro educativo de nivel profesional. Ello resulta necesario, ya que este marco permite guiar todo el proceso, además que es el punto de referencia para posteriormente discutir acerca de sus resultados, sus posibles soluciones, e inclusive las aportaciones que desde la experiencia se puedan dirigir hacia la discusión teórica.

Además se identifica que los procesos de formación permanente, deben proporcionar al docente de nivel universitario, variadas herramientas teóricas y metodológicas para abordar su práctica pedagógica diaria, pero además para reforzar su identidad como profesional de la educación, lo cual promueve la reflexión indagadora, y estimula la investigación de la práctica docente. En este sentido, los enfoques de formación deben tomar en consideración las perspectivas actuales acerca de la práctica reflexiva, la investigación de la práctica educativa, y las competencias del profesor, partiendo de los estudios e investigaciones que se han realizado.

El estudio asume el modelo “reflexión en la práctica” cuyo objetivo es favorecer en el docente universitario, la reflexión compartida con sus pares sobre su propia práctica en un proceso continuo de acción-reflexión, en el cual se indagan y se toman las decisiones que generan propuestas para el cambio o mejora de la práctica pedagógica, al mismo tiempo que se adquieren las competencias necesarias para llevar a cabo este proceso.

#### Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez de Roca.
- Contreras, D. (1999). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2014). Formación docente y Educación basada en Competencias. En: Ángeles Valles Flores (coord.). *Formación en Competencias y Certificación Profesional*. (pp.76-104). México: UNAM IISUE.
- Escudero, J.M. (1980). La Eficacia Docente: Estudios Correlacionales y Experimentales. En: SEP-CSIC (Eds.) *La investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. (pp. 207-235). Madrid: CSIC.



Gimeno, J. (1982). La Formación del Profesorado de Universidad. *Revista de Educación*, 269, pp. 77-99.

Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Imbernón, F. (1994). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.

Pérez, A. (1988). Autonomía y Formación para la Diversidad. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No.161, pp. 8-11.

Rosas, L. (2000). La Formación de Maestros, un Problema planteado. *Revista Sinéctica*, No. 17, pp. 3-13.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.

## CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL MEXANO A PARTIR DE SU ORIGEN SOCIAL

Crisantos Granados Mendoza

Instituto de Estudios Superiores de  
Progreso de Obregón, Hidalgo

El origen y vida de las Normales Rurales forma parte indisoluble de la historia de nuestro país, está ligada a las luchas campesinas en el México revolucionario por una mejora en la calidad de vida, en la posibilidad de educarse y forma parte de la movilidad social; sin embargo, el México contrarrevolucionario ha impactado en ellas, golpeando su sistema de formación, demeritando a sus egresados, enarbolando banderas educativas con miras a la privatización de la misma, disgregando estos espacios de formación docente, clausurando algunas de ellas por denominarlas *centros de formación de guerrilleros*.

Las Normales Rurales se alzan como bastión de conciencia social, como una posibilidad de formar a los agentes del cambio social necesario en el país, sus pueblos aledaños se muestran como producto de una extensión de la conciencia social que se gesta en estos espacios, con hombres y mujeres que siguen sembrando la tierra, que defienden a las Normales como si fuesen su “propiedad” porque se han llegado a identificar tanto con ellas por lo que éstas han hecho para ellos. Hablar del Normalismo Rural implica el serio reconocimiento de los orígenes de éstas instituciones, valorar la resistencia histórica que han tenido, escuchar esas voces que en múltiples ocasiones han sido calladas y reprimidas, por lo que se precisa responder ¿Cuáles son las representaciones sociales de los exlíderes estudiantiles en torno a la Escuela Normal Rural “Luís Villarreal” de El Mexe, Hgo.? Con la finalidad de identificar en los discursos algunos elementos que configuran la identidad de sus estudiantes.

Las Normales Rurales han basado su existencia en los movimientos estudiantiles, la cotidianeidad de las relaciones entre los estudiantes los ha llevado a configurar bases que mantienen vivas a estas instituciones entre las que podemos citar la formación académica, el desarrollo de habilidades deportivas, culturales y políticas,

pero también un estrecho vínculo con sus raíces, el trabajo del campo. A diferencia de otros sistemas de formación profesional, producto de la cultura escolar, los *mexanos* no solo aprenden el currículum formal, sino que dan vida y significado al currículum oculto.

*Yo llegué sin nada. ¿Quiénes son los Normalistas Rurales?*

Una serie de mitos se han construido a lo largo de la historia de las Normales Rurales, las clases populares reconocen a estas instituciones como el medio que hace posible el sueño de acceso a la educación a miles de jóvenes que provienen de contextos indígenas o en condiciones de pobreza extrema, estas escuelas-inter-nado brindan la oportunidad de formación y superación a hombres y mujeres bajo un modelo formativo que combina el estudio académico con actividades laborales por parte de los estudiantes, las cuales han permitido, a su vez, el sostenimiento de estas escuelas.

Los Normalistas Rurales son jóvenes, que en su mayoría pertenecen a estratos sociales con múltiples carencias, viven en zonas marginadas, el ingreso económico que permea en sus familias es muy escaso y no es estable. Sin embargo, y a pesar de éstas condiciones deplorables, son estudiantes que tienen amplios deseos de superación y buscan, a través de estudiar en estas escuelas, poder sopesar entre las características de origen y aquellas que tienen como ideal.

Sus escuelas son las más empobrecidas y con menor presupuesto dentro del universo de la educación superior del país. Sus instalaciones, equipamiento educativo e infraestructura escolar no son en modo alguno las que necesitan y deberían disponer esos centros educativos, dadas las carencias materiales de sus comunidades escolares. En suma, escuelas pobres para estudiantes pobres, a tono con la desigualdad e inequidad educativas: rasgos que caracterizan a la educación mexicana (Navarro, 2015).

En lo anterior radica la identidad de los alumnos que pertenecen a las Normales Rurales. En el caso del Mexe la *selección* de alumnos no es algo nuevo, sino algo que quedó impregnado y se reprodujo a lo largo de la historia desde la fundación de la Escuela Central Agrícola, en ella encontramos que uno de los requisitos para ser

alumno de esta institución es el “a) Ser hijo de ejidatario o agricultor en pequeño”, en palabras de Civera (2004) los estudiantes debían ser campesinos, de preferencia ejidatarios, pues ellos entenderían más los problemas del campo

El proceso de selección de sus estudiantes está regulado bajo distintos lineamientos. Existen distintos argumentos que originaban la llegada de los futuros docentes a la Normal del Mexe, entre ellos podemos citar el capital cultural objetivado, la situación socioeconómica y la vocación. La primera noción alude a una reproducción social y cultural de los esquemas profesionales más estables dentro del núcleo familiar, muchos alumnos del Mexe decidían formarse para ser docentes producto de que sus antecesores (padres, hermanos o algún otro familiar) ya lo habían hecho. Bajo este contexto familiar e impregnado por las representaciones que se construyen dentro del núcleo es como muchos de ellos optaban por ser estudiantes de esta Normal. Para algunos más el Mexe representó la posibilidad de *convertirse* en lo que siempre habían deseado, es decir, al establecer un juicio interior se reconocen con habilidades, aptitudes y conocimientos sobre lo que la docencia representa, en este sentido refieren llegar por vocación.

...yo estuve en CONAFE precisamente porque no tenía la lana para estudiar en la prepa o un Cobaeh, tan sólo con lo de los pasajes, me metí a CONAFE dos años y me fui a dar clases, ahí me agarró el amor por dar clases, es bonito dar clases (...) entonces dije, yo saliendo de aquí me voy para el Mexe (RE5080816)

La mayor parte de sus aspirantes no llegaban a la Normal Rural de El Mexe por *sus* deseos de ser profesores, o por la ruta trazada por sus antecesores, sino marcados por el nivel socioeconómico, es decir, sus posibilidades ideales de superación en lo educativo estaban medidas por el capital económico, lo cual determinaba sus posibilidades reales (Bourdieu, 1986) creando así una especie de determinismo social bajo el cual su única posibilidad de superación estaba en esta institución... “por eso llegue, primero por mis condiciones económicas y origen social no me permitían irme a otra institución, segundo porque se fueron dando las oportunidades que me ayudaron a poder ingresar a la Normal del Mexe” (RE4030816) La elección de la

carrera y de la institución para la mayor parte del estudiantado estaba mediada por las condiciones socioeconómicas.

El proceso de selección puede ser visto por lo menos desde dos aristas distintas, lo que corresponde a la parte oficial regulada por la Secretaría de Educación Pública y por el otro lo que la historia y la colectividad fueron reproduciendo. La primera perspectiva está definida por aspectos como la emisión de una convocatoria oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Hidalgo (SEPH), en ella aparecen requisitos que los aspirantes habrían de cubrir, entre los que se pueden destacar el promedio mínimo de bachillerato, para el caso de la Normal del Mexe ser originario del estado de Hidalgo o en su caso haber realizado estudios de Nivel Medio Superior en alguna institución del estado, además de acreditar el examen de ingreso.

Por el otro lado la construcción colectiva en cuanto al ingreso está representada por distintas etapas. El número de estudiantes que son *aceptados* por examen aún deben participar de una serie de actividades para ser *aceptados* por la comunidad estudiantil, los que no acreditan el examen también son convidados de estas actividades con el ideal de que aún pueden ganarse un lugar.

Convertirse en estudiante de la Normal del Mexe implica no solo acreditar un examen de conocimientos, está representado por el ingreso a una nueva cultura en donde existen normas, límites, dificultades, exigencias, reglas, ritos, que se reproducen por el colectivo y que deben ser internalizados. Posterior a la emisión de los resultados del examen de selección se llevan a cabo reuniones con todos los aspirantes invitándolos a participar en una movilización estudiantil con la finalidad de ampliar el número de *becas* otorgadas por el gobierno del estado. Durante estas semanas (en lo colectivo se le consideraba como *semana de prueba*) los alumnos participan de actividades de labor social en las comunidades más cercanas a la Normal, pintar escuelas, limpieza de calles, arreglo de áreas verdes, jardines, panteones, volanteo, colecta de víveres, entre otras. Desarrollan actividades deportivas (de siete a nueve de la mañana) y a una dieta rigurosa obligada por el retiro del

presupuesto otorgado por el gobierno del estado. Al finalizar la movilización se establece un balance entre el número de becas que se tienen y el número de aspirantes que existen, es un momento clave para quien desea pertenecer a esta Normal pues ello determina para muchos su única posibilidad de *ser alguien*.

Para la mayor parte de los estudiantes de El Mexe esta institución representa *la única posibilidad* de dejar atrás el estado de precariedad y carencia en el cual han vivido...“en las Normales Rurales tenías alimentación tres veces al día, alimentación muy normal, tres guisos muy simples quizás pero que en mi propio domicilio no los tenía yo, en mi domicilio comía una dos veces por mucho” (RE2030616). La mayor parte de ellos alude a la carencia de recursos para ingresar y mantenerse en otro tipo de institución por lo cual su proyecto de vida lo va construyendo en paralelo a la existencia de la Normal.

Los mexicanos comparten estados de carencia, se identifican con el otro ya que comparten casi las mismas necesidades, la cultura y lenguaje desarrollado en sus familias es muy semejante ya que provienen de familias campesinas y de comunidades rurales, lo cual le diferencia del estudiante universitario que en su mayoría pertenece a contextos urbanos o semiurbanos.

La Normal del Mexe se caracterizó no solo por la formación de profesionales de la educación, sino también por la formación de líderes sociales que participaron y continúan participando en la transformación de nuestro país. Los egresados del Mexe asumen el compromiso social de contribuir al desarrollo de las comunidades a las que fueron enviados a partir de la lucha contra el rezago educativo y la ignorancia. De esta manera se considera que “las Normales Rurales nos formaban con una preparación más de ir a apoyar a la transformación de las comunidades y esa fue como la trayectoria y luego fue la formación ideológica” (RE2030616).

Esta formación ideológica se encuentra vinculada con la filosofía impregnada en el proyecto de sociedad de los años veinte del siglo pasado, se pensó en las Normales Rurales como escuelas para pobres, que al ser *traídos* de sus comunidades, formados en estas escuelas y devueltos a su contexto, tuviesen la posibilidad de generar

el progreso social que el país demandaba. La formación ideológica no está legitimada en el curriculum oficial que se desarrollaba en La Normal Rural de El Mexe, esto se reprodujo a lo largo de los años por la colectividad, es una herencia que permeaba en la memoria colectiva y que era reproducida a través de los círculos de estudio y otro tipo de actividades que hacía que el alumno del Mexe se sintiera con cierto sentido de responsabilidad social. Por sus orígenes, orientación y composición social, las Normales Rurales se convirtieron en las instituciones más asediadas y perseguidas del sistema educativo y gobiernos del país. Ninguna otra institución educativa ha tenido que enfrentar y resistir las políticas de exterminio diseñadas desde el poder público.

El Normalista Rural vive bajo el imaginario de ser dominado y excluido, es un imaginario construido y reproducido en lo colectivo a partir de las experiencias pasadas. El Mexano se siente excluido al no ver satisfechas sus demandas, la mayor parte de sus movilizaciones se caracterizan por el aumento de presupuesto para su manutención, el aumento en el número de becas para el ingreso a la Normal y el otorgamiento de plazas automáticas. Este imaginario se reproduce en lo colectivo desde su ingreso a través de círculos de estudio, pero se da como algo interpretado, no como algo que el sujeto se detiene a pensar, pero que esta interpretación se legitima en poco tiempo por su propia experiencia al enfrentarse al estado.

A partir de los años cuarenta del siglo pasado, el Estado se olvidó de la esencia de este tipo de instituciones, las marginó e intentó eliminarlas a través de diferentes actos. Esto llevó a la colectividad a configurar lazos identitarios con los grupos de campesinos, no solo por su origen y la demanda del progreso de las comunidades rurales y apoyo al campesinado en la mejora de los procesos de producción, sino porque ven en ellos sectores que han sido excluidos, dominados y explotados. El movimiento social genera identidad a través de la lucha, en ella se logra cierta integración social producto de las acciones y movilizaciones que se emprenden, aparecen actitudes asociativas y expresiones de solidaridad que permiten hermanar culturales distintas.

La lucha estudiantil se configura como un hombro a hombro en el sentido de no *permitir* que ningún compañero quede excluido, al que ya ha sido aceptado por examen se le concientiza sobre la importancia de participar para generar un número mayor de espacios y que ninguno de sus compañeros quede fuera. Al que *piensa* en abandonar la institución se le invita a la reflexión del lugar que ya ha ganado, la lucha es camaradería. El internado contribuye a generar estos lazos a través de la convivencia con el otro, asumir una formación intensiva en principios revolucionarios dirigidos a la atención de las clases sociales hasta ese momento olvidadas.

El internado estaba destinado para la atención de jóvenes de origen rural, de condiciones económicas precarias, pequeños ejidatarios y sobre todo hijos de campesinos, “los alumnos que ingresaban al Mexe, en su mayoría, no en su totalidad, eran alumnos de familias muy humildes que no tenían otra opción más que el Mexe para estudiar (RE3160616) por ello desde su llegada ven en la movilización estudiantil una de las grandes posibilidades de *salir adelante*, se siente arrebatado de esa posibilidad cuando el Estado determina un número relativamente pequeño de becas en función de la gran cantidad de estudiantes, es cuando comienza a tomar conciencia y se da cuenta que la igualdad de oportunidades no es aplicada para este tipo de instituciones y mucho menos para los sectores más vulnerables.

A su llegada muchos de ellos no saben lo que representa la Normal, por lo que la primera necesidad que tiene es reconocer el grupo al que pertenece, una de las primeras tareas a su llegada a la Normal es impregnarse de su historia, el conocimiento del pasado le permite afirmar su propia identidad así como la del grupo, aunque aquí se presenta un enfrentamiento entre la cultura de origen y la cultura institucional lo cual lo lleva a una reconfiguración de su propia identidad. La identidad individual va quedando ligada a la configuración de la identidad colectiva a partir de un *nosotros* es como le da forma al *yo*, al identificarse con el pasado común ya sea por la experiencia o por la significación que le representa, poder recordar algo ocurrido en el pasado y traerlo al presente es lo que sostiene la identidad.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bourdieu, P (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: SEP



Civera C., A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. Recuperado el 30 de septiembre de 2016 en: [http://www.ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004\\_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf)

COPI (2001). *75 años de lucha. Mexe, Hgo.* México

Libro de entrevistas (2016). *El Mexe Hgo., Génesis e Identidad*. México

Martínez B., J. (2004) Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Revista de docencia No. 22, Profesión Docente*. Recuperado el 04 de octubre de 2016 en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021063733.pdf>

Navarro G., C. (2015). Ayotzinapa y la estirpe insumisa del normalismo rural. *El Cotidiano*, Enero-Febrero, 95-105.

## LA PASIÓN POR ENSEÑAR Y EL SÍNDROME DEL BURNOUT EN DOCENTES DE SECUNDARIA

Raúl Octavio Peralta Ramírez

### INTRODUCCIÓN:

En palabras de Lazarus y Folkman (1984), mencionan que la vida profesional de los docentes suele expresarse como una respuesta emocional, fisiológica y conductual, potencialmente patógena, donde el individuo demanda las condiciones exteriores de trabajo y los recursos habituales que posee para afrontarlas.

Es por eso que el presente trabajo, da muestra a una de las problemáticas esenciales presentadas dentro del ámbito educativo, el cuál pasa por una serie de adaptaciones sociales con carácter de salud en el individuo. Se trata pues, de la pasión que toma el docente a través de la empatía ante su profesionalismo, cuestión que desata otros factores que aunados a la vida social de quien lo desarrolla, han sido identificados en algunos docentes de nivel secundaria, bajo el enfoque de comportamiento, apasionamiento por enseñar, la fatiga de compasión presentada, estrés laboral personal, profesional y familiar, con ello la identificación de consecuencias que agravan la salud psicológica, física y emocional bajo resultados de estudio del síndrome de burnout, con la interpretación cualitativa, donde se pretende utilizar el método etnográfico como sustento de la investigación.

Las situaciones presentadas en las consecuencias del burnout en los docentes, no es nuevo, ya que por medio de una serie de líneas de estudios realizados por teóricos, han demostrado que los docentes en su mayoría están propensos a padecer algunas de las causas y/o consecuencias relacionadas con el estrés educativo, Síndrome de desgaste profesional (SDP), Burnout en inglés.

Es importante mencionar que el Síndrome de desgaste profesional (SDP) se constituye de acuerdo a fuentes teóricas, por 4 dimensiones como resultado del estrés crónico laboral, siendo estas: la ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa. Mas adelante en el desarrollo del trabajo se analizarán en específico cada una de ellas.

Sin embargo, también es importante mencionar que el estrés se ha dividido en seis áreas y que cuando existe una ruptura entre ellas, se comienza a generar tal estrés, estas áreas son: la carga de trabajo, el control, el sentido de comunidad, las recompensas, los valores y la imparcialidad.

El punto esencial de análisis, es que se pretende favorecer los caracteres psicopedagógicos, disciplinarios, de práctica y reflexión en los docentes de secundaria bajo su labor, para mantener una visión excluida del contexto que agobia su realidad y practica docente.

#### EJE TEMÁTICO DE ESTUDIO:

“Educación, desarrollo social y humano, formación y aprendizaje”.

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Dentro de los cambios educativos se han dado una serie de revoluciones como cambios ante la enseñanza-aprendizaje y con ello, también se ha generado una revuelta de factores que intervienen en vida propia de los docentes y que esto provoca ser renuentes para muchos en el sentido de los cuidados y precauciones que el magisterio necesita tener, con la finalidad de prever un bajo rendimiento dentro de la labor docente, me refiero al padecer un estrés crónico mejor identificado como el síndrome de desgaste profesional (SDP), que de acuerdo a los teóricos como Christopher Day, Díaz Fátima, et al, Moreno Ángel, entre otros, se conoce como síndrome del quemado o del burnout en inglés.

Por lo tanto se considera que la mayoría de los docentes de secundaria han generado cambios en su metodología aplicada rutinariamente, pues en algunos existe una gran pasión por enseñar pero en contraste, también existe agotamiento laboral en algunos otros, remitiéndonos al síndrome de burnout o la pasión por enseñar. Obteniendo factores resultantes como la enseñanza, el agotamiento, el estrés, la fatiga, las interacciones o simplemente las estrategias utilizadas por el docente.

Por lo anterior, se ha realizado una observación cualitativa sobre el desempeño docente en una escuela secundaria, considerando la importancia del agotamiento

emocional, la despersonalización y falta de realización personal en el trabajo, la empatía docente con el alumnado, etc. y que es importante mencionar algunos daños esenciales laborales dentro del carácter psicosocial en la sociedad actual, ya que muchos docentes terminan padeciendo las consecuencias y desconociendo los síntomas, entre los más comunes: un alto ausentismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja autoestima, una incapacidad para tomarse la escuela en serio, los problemas del profesor que en ocasiones suelen ser mezclados con los de los alumnos o en otros términos la separación misma de sus alumnos.

Lo anterior permite que el docente no reconozca de manera inmediata y con un grado de aceptación, el cansancio fusionado con el estrés como fenómenos no naturales dentro de su cotidianidad; de esto se adquieren algunas consecuencias como bajo desempeño docente, entrar en estados de confort, poca motivación y actitud positiva, así como generar el poco interés ante su enseñanza-aprendizaje, sumando a demás que para algunos docentes se manifiesta en el poco control de grupo, de tiempos, disciplina escolar y en todo caso una carga administrativa que ya no compete en la labor del maestro.

Así, se cree que el cuidado e importancia que se le debe de dar a los docentes es uno de los temas que ha adquirido poca importancia a través de los estudio de caso sobre dichos factores que agobian la vida personal y profesional de los mismos.

Por ende, por medio de este trabajo descriptivo basado en el método etnográfico cualitativo, se puede generar una perspectiva sobre la investigación y poder crear posibles propuestas de fortalecimiento académico en el cuidado personal de los docentes, además de pretender hacer que los docentes se generen una autoevaluación crítica-reflexiva sobre su actuar personal ante los diversos tipos de casos que afrontan todos los días dentro y/o fuera del aula escolar.

Detallando así la problemática planteada, a continuación se muestran tres objetivos de estudio del tema, así como las preguntas que guían el mismo.

## OBJETIVO:

1. Identificar cuáles son los principales factores que agobian al docente, mediante el método de investigación etnográfico bajo el análisis cualitativo, para brindar orientaciones de prevención docente.
2. Fortalecer la metodología docente, por medio de propuestas de prevención de estrés laboral, para desarrollar una enseñanza-aprendizaje más eficaz y eficiente.
3. Elaborar instrumentos de evaluación crítica-reflexiva del docente, bajo una serie de categorías de análisis de investigación cualitativa, para concientizar al mismo, sobre la prevención del Síndrome de desgaste profesional docente.

## PREGUNTAS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN:

Pregunta generadora. ¿De qué manera afecta el síndrome de burnout al docente de la Escuela Secundaria General de Tierra Blanca, Gto. Actualmente?

Cuestionamientos que guían el estudio e investigación del tema.

- ¿De qué manera influyen los diversos factores de interacción que intervienen para que los docentes de educación secundaria presenten el síndrome del quemado?
- ¿Cómo se caracteriza el desempeño de los docentes ante el síndrome de burnout?
- ¿De qué manera un docente presenta el síndrome de burnout, por el apasionamiento laboral en su metodología utilizada cotidianamente?
- ¿Mediante qué se puede favorecer orientaciones para ser un docente apasionado en su labor pero sin el síndrome de burnout?
- ¿Por qué es conveniente identificar en los docentes de secundaria la presentación de la pasión y síndrome del burnout actual?

## ENFOQUE METODOLÓGICO:

El presente trabajo tiene la finalidad de hacer un análisis de estudio bajo el método etnográfico, por medio de la descripción cualitativa de estudios en los docentes, utilizando una parte de lo inductivo que es el método de estudio para la obtención de respuestas que se esperan obtener. Ya que al hablar del concepto cualitativo se suelen considerar técnicas como la [encuesta](#) y al [experimento](#). es decir, [entrevistas abiertas](#), [grupos de discusión](#) o técnicas de [observación](#).

Éste método permite obtener diversas interpretaciones que por medio de las categorías de análisis se pueden adjuntar en estudios de variadas consideraciones sus propuestas alternativas como solución utilizando el método analógico para la comparación de resultados en algún momento.

Es por eso que durante la investigación se destina a hablar sobre las formas cualitativas de las que se hacen mención internamente, haciendo referencia a las descripciones desde el contexto donde se sitúa la problemática ya planteada, así como la narración descriptiva del contexto rutinario de la muestra categorizada de algunos docentes seleccionados con quienes se está trabajando.

El método de investigación del paradigma etnográfico, puede ser uno de los métodos para resumir y construir información de la que se trate y que ésta sea guía efectiva para la acción y producción de nuevas prácticas y conocimientos. Considerando además que los resultados que se obtengan de ello se evaluarán cualitativamente por medio de la aplicación de diversos test de información que serán aplicados, y con ello se desarrolla la observación e interpretación de datos.

#### JUSTIFICACIÓN:

*El “Síndrome de Burnout”, también conocido como “síndrome del estrés crónico laboral”, “síndrome de desgaste profesional”, “síndrome del quemado” o “síndrome del estrés laboral asistencial”, es un estado de cansancio físico y emocional resultante de las condiciones del trabajo o sobrecarga profesional (Freudenberger, 1974).*

Es por eso que esta investigación se ha centrado en el interés institucional, ya que es el escenario laboral actualmente marcado por la globalidad y la inestabilidad de

muchas personas (enfaticando en los docentes), quienes generan algunas condiciones que hace que muchos profesionales experimenten frustración y un alto nivel de tensión emocional, y que esto puede llevar a un gran aumento de los niveles de estrés laboral y del desgaste profesional, como lo indican algunas teorías planteadas en el presente trabajo, las cuales permiten tener un objeto y sujeto de estudio.

Se pretende proponer orientaciones de forma preventiva para fortalecer el cuidado del docente ante este tipo de problemática, y tratar de erradicar esas variadas formas presenciales como: el contexto de la rutina docente, la empatía con los alumnos y mismos docentes, las consecuencias que se adquieren para lo personal, profesional y seno familiar, ente otros.

Características del burnout:

Jerry Edelwich y Archie Brodsky (1980) definen el burnout como una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones de trabajo.

[Mayer](#), cita la inteligencia emocional como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento.

Para Cristina Maslach a partir de 1977 desglosa al burnout como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y sentimiento de inadecuación a las tareas que se han de desarrollar (en CASTRO, 2003).

La Fatiga de la Compasión también denominada Desgaste por Empatía, son las emociones y conductas naturales resultantes de enterarse de un evento doloroso y/o traumático experimentado por “otro”, otra persona significativa (MEIR, 1995).

REFERENTE TEÓRICO:

Dentro del marco teórico por los cuales la investigación será guiada, podemos encontrar a:

- Christopher Day, en su libro: La Identidad personal y profesional del docente y sus valores, en donde destaca la importancia del profesorado, ese apasionamiento que se tiene por la enseñanza-aprendizaje, la empatía docente y con el alumnado, entre otros.
- Hermes, Vilorio, et al, por medio de la “Investigación arbitrada”: estudio del síndrome de burnout o desgaste emocional en los profesores... por el cual se interpreta información referenciada por medio de teóricos especialistas y que permiten interpretar causas y consecuencias de dicha enfermedad.
- Doménech, D.B (1995), Introducción al Síndrome “burnout”, en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. Texto por el cual se pueden rescatar algunas orientaciones de prevención, así como ejemplos de instrumentos que pueden permitir, redimir y seleccionar información esencial para trabajar dicha problemática.

#### Técnicas e instrumentos:

Test para identificar en los docentes el síndrome del quemado: son una herramienta que permiten evaluar o medir las características psicológicas de un sujeto. Las respuestas dadas por una persona son comparadas a través de métodos estadísticos o cualitativos con las respuestas de otros individuos que completaron el mismo test, lo que permite realizar una clasificación. Y por ende, se consideran para sacar los datos cuantitativos y cualitativos de la investigación.

Ensayos: es un tipo de texto en [prosa](#) que analiza, interpreta o evalúa un tema, por ende, permite ir seleccionando la información de forma concreta y con ello generar datos estadísticos o datos relevantes para su manipulación en conjunto de la argumentación.

Diversos estilos de observación: es la adquisición activa de información a partir del sentido de la vista. Se trata de una actividad realizada por un ser vivo, que detecta y asimila los rasgos de un elemento utilizando los sentidos como instrumentos principales. El término también puede referirse a cualquier [dato](#) recogido durante esta actividad.



Talleres: Se define como Taller el medio que posibilita el proceso de formación profesional. Como programa es una formulación racional de actividades específicas, graduadas y sistemáticas, para cumplir con los objetivos.

Conferencias: es una de las formas de comunicación o [conversación](#) entre personas, donde se desarrolla una [confrontación](#) de [ideas](#) (científicas, médicas, filosóficas, políticas, educativas, o en cualquier otra temática) en relación a un determinado asunto considerado de importancia por los participantes, su organización es generalmente formal y planificada.

Planificación: La planificación es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Hermes, Vilorio, et al, "Investigación arbitrada": estudio del síndrome de burnout o desgaste emocional en los profesores de la universidad de los andes, Educere Investigación, año 6, num. 17, abril 2002.

Doménech, D.B (1995), Introducción al Síndrome "burnout" , en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. Psicología Educativa I, pp. 63-78

Extremera Natalio: Inteligencia Emocional y burnout en profesores, Universidad de Magala

Day Christopher, Pasión por enseñar: La Identidad personal y profesional del docente y sus valores, Educadores XXI, Narcea, pág. 28-147

Moreno Ángel, Burnout Asistencial: Identificación, Prevención y Mediación en factores precipitantes (Revista Electrónica de psicología Iztacala Vol. 10 No. 1), Archidona, Málaga España, marzo 2007, pág. 63-78

Mercado Adriana, "El síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación básica secundaria en la ciudad de aguascalientes", Aguascalientes, Ags, mayo del 2010, pág. 149.

Díaz Fátima, et al, “La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y 2010”, Vol. 33 No. 1, enero-abril 2016, pág. 113-131

## LA TUTORÍA ACADÉMICA Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA QUÍMICA DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS QUÍMICAS (UACQ) DE LA UAZ

Ricardo Conejo Flores

Unidad Académica de Ciencias Químicas,  
Licenciatura en Ingeniería Química, Univer-  
sidad Autónoma de Zacatecas

### Planteamiento del problema

La tutoría académica en la Licenciatura en Ingeniería Química de la UACQ de la UAZ, ha significado un reto importante en su implementación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación, derivado de diferentes factores que representan un obstáculo para el éxito del proceso institucional.

Existen diversas actividades a desarrollar dentro del PIT, sin embargo, en el desarrollo de las mismas, se encuentran con obstáculos como el desconocimiento del programa por parte de los actores de la tutoría, la poca difusión que se le da al programa dentro de la institución educativa y la resistencia a llevar a cabo el proceso por parte del tutor y tutorado, argumentado la deficiencia de la tutoría en relación al tiempo, espacio e información de las actividades a desarrollar.

Otro elemento importante a considerar son los objetivos del programa académico, ya que al ser considerada una licenciatura cuyo objetivo primordial será el de formar profesionistas en el campo de la ciencia y la tecnología, es muy poco peso el que se le da en la actualidad a este tipo de actividades, que buscan a la par de que el joven universitario tenga una excelente preparación cognitiva, se desarrolle también en el plano social y cultural, para conseguir con ello el buen tránsito de los jóvenes por los estudios universitarios.

### Componentes o enfoque epistemológico

Para la presente investigación se parte desde un enfoque Humanista, derivado de que la educación anteriormente solo considera un tipo de enseñanza mediante métodos de instrucción poco flexibles. Esta educación desde un sentido Humanista,

además de buscar el aprendizaje de elementos del conocimiento, busca a la par del mismo que el sujeto logre una formación social y cultural. El Humanismo aborda también a los estudiantes como sujetos individuales, activos, con necesidades específicas y no únicamente sujetos pasivos de la educación que reciben cierto tipo de conocimiento.

### Constructo teórico

La tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES), presentan como principal objetivo el disminuir y erradicar la reprobación, el rezago y abandono escolar de las generaciones de estudiantes que ingresan a estudios universitarios y cuyas generaciones son tan heterogéneas en la actualidad. Esto deriva principalmente de los nuevos lineamientos educacionales donde se considera al alumno como centro principal de la educación dentro del contexto educativo (Sequera Meza J. A., sf., pp. 291-298).

Se vuelve importante el considerar todos los elementos pertinentes que permitirán formular de manera efectiva los principales objetivos y enfoques que ha de presentar la tutoría dentro de cualquier institución. Esto permitirá en gran medida construir de manera efectiva un Plan de Acción Tutorial (PAT), que será la herramienta principal de implementación del PIT dentro de cualquier institución donde se desee implementar dicho proceso (Conejo Flores R., 2016, pp. 62-65).

Para la Universidad Autónoma de Zacatecas la implementación de este proceso institucional no es ajeno, ya que en el año 2000 se gesta la primera intención de llevar a cabo la práctica de la tutoría, mediante el desarrollo de un programa de formación de tutores, pero es hasta 2010 que se diseña un programa institucional formalizado de tutoría académica, que busca disminuir en gran medida problemáticas de carácter académico, psicosocial, cultural y personal, que representen en el estudiante un obstáculo para la permanencia y conclusión exitosa de sus estudios universitarios (Trejo Cárdenas K. J., 2013, p.72).

Dentro de la Licenciatura en Ingeniería Química desde el 2013 es implementado de manera formal el programa, sin embargo y a partir de una revisión histórica se

recupera que a través de los años, el programa académico ha sufrido ciertas transformaciones en relación a las generaciones tan cambiantes que atraviesan las aulas, a los planes y programas de estudio, elementos que buscan en su conjunto, la pertinencia del futuro profesionalista en el área de la ingeniería química. Del mismo modo la tutoría ha sufrido modificaciones al pasar de los años al aplicar nuevas herramientas, que le permiten ser un programa pertinente y de calidad para resolver las principales problemáticas que aquejan a los estudiantes universitarios.

El reto de la implementación de la misma dentro de la institución educativa no ha sido tarea fácil, principalmente por la resistencia que existe dentro de los campos que integran al programa académico lo cual define Bourdieu como los diferentes grupos sociales que existe en un espacio, donde cada individuo que participa dentro de ellos, se encuentra en aptitudes o ideas afines a los demás sujetos que lo estructuran (Conejo F. R., 2016, p-72).

Por tanto, se trata entonces de lograr mediante la aplicación y cumplimiento del PIT, generar un nuevo *habitus*, mediante el desarrollo de las tareas de la tutoría académica dentro de la Institución Educativa. Esta condición como resultado de una práctica instituyente, genera nuevas formas de relación a las que en ocasiones se expresan resistencias o aceptación, a lo que Bourdieu hace referencia como el conjunto de elementos que los individuos ponen en común dentro de un mismo campo y va conformando nuevas relaciones a lo largo de su crecimiento (Bourdieu P., J. D. Wacquant., 1995, pp- 79-99).

Todos estos elementos permitirán comprender en gran medida todos aquellos elementos que permiten describir cómo se encuentra el objeto de la investigación dentro del contexto donde se desarrolla, explicando la realidad del porqué de la tutoría académica en una licenciatura orientada a las ciencias exactas.

## Metodología

La metodología implementada dentro de la presente investigación es de carácter mixto. Desde un enfoque cualitativo se busca indagar sobre las propias vivencias de los actores del programa institucional de tutoría, como son el tutor y el tutorado,

utilizando como herramienta principal la entrevista semiestructurada. Para obtener información que mida numérica y estadísticamente los estándares del funcionamiento de la tutoría y cuyo propósito también se centra en la identificación de indicadores que permiten analizar las principales ventajas y debilidades del proceso, se aplica una metodología cuantitativa, cuyo instrumento principal se basa en la encuesta.

Obtenida la información por parte de los actores de la investigación, esta es procesada mediante programas estadísticos y de análisis cualitativo (SPSS, ATLAS.ti), con la finalidad de hacer una síntesis de la información mediante gráficos y mapas semánticos que permitan triangular la información con la teoría. Una vez sintetizada la información, la misma es triangulada con la teoría con el objetivo de explicar a partir de la teoría, la realidad del objeto de investigación dentro del programa académico donde se desarrolla la presente investigación.

#### Método construido en la práctica investigativa

Para la realización de la presente investigación se realiza en una primera etapa la construcción, delimitación y aislamiento del objeto de estudio, mismo que será el elemento de partida para la investigación del estado del arte y formulación de las preguntas de investigación, objetivos de la misma y el protocolo de investigación, en el que se articulan los elementos luego de la problematización previa. Posterior a ello se realiza el encuadre de los principales antecedentes y el marco teórico que rescata los argumentos que buscarán explicar los resultados obtenidos dentro de la investigación de lo que es realmente con lo que debe de ser.

Para la construcción de la metodología se diseñan los guiones de las entrevistas a tutores, tutorados y administrativos, se estructuran las encuestas a utilizar, se realiza una prueba piloto para valorar la viabilidad del instrumento y una vez que se tienen los instrumentos corregidos y en algunos casos aumentados, se aplican los instrumentos dentro del contexto donde se desarrolla la investigación. Una vez concluida esta etapa se realiza un vaciado de resultados para su presentación y análisis.

En una última etapa se procesan, sistematizan y presentan los resultados que permiten explicar y comprender los resultados obtenidos, Al mismo tiempo se utiliza la argumentación teórica mediante la triangulación de la información con los antecedentes, la teoría de lo que aportan los autores, frente a la propuesta del PIT, lo que esta plantea idealmente como un debe ser y la confrontación de esos ideales con realidad que arrojan los resultados sobre el objeto investigado.

## Resultados

La tutoría es una herramienta que permite, en la medida de lo posible, lograr en el estudiante universitario su formación integral. Desde una perspectiva de los principales actores de la misma, se percibe una falta de información y difusión hacia el proceso institucional dentro de la Licenciatura.

Sin embargo y desde la información obtenida por parte del docente-tutor una de las principales ventajas que se encuentra en la investigación es que todos se encuentran formados para realizar estas funciones y con espacios físicos para realizar la actividad, sin embargo, al tener en la actualidad dentro de las IES a docentes multitareas, se resta en gran medida tiempo de calidad para la tutoría, designando la mayoría del tiempo para actividades como docencia, investigación y extensión.

Desde la propia perspectiva del estudiante tutorado, se encuentran como principales resultados que el alumno en la mayoría de los casos tiene poca relación con las personas que serán sus tutores, lo que representa en ellos un desinterés por el proceso, además y derivado de los planes y programas de estudio vigentes, se encuentra con una problemática en carga de trabajo, lo que resulta también en poco tiempo de calidad para realizar la tutoría y que el mismo estudiante, abandone de manera parcial o definitiva el programa de tutoría, dando más importancia a sus actividades académicas.

Es importante reconocer en este punto, que la tutoría académica es un programa que constituye varios campos en sí misma como: la coordinación, los tutores, tutorados, administrativos y todos los sujetos que forman parte de la institución. Por lo cual es importante que todos tengan conocimiento del programa y que participen de

forma activa del mismo desde la construcción del propio plan de acción tutorial. Sin embargo, las impresiones de los usuarios de la tutoría, asumen que al hacerlo se enfrentan a una especie de violencia simbólica, pues en el quehacer cotidiano se vive como una imposición más de corte administrativo que de una relación natural entre docentes y estudiantes, esto es, todos los campos que lo conforman, difícilmente logran el éxito dado que se vive como una obligación.

Existen desde la perspectiva de los actores de la investigación fortalezas importantes dentro de la institución, como servicios de canalización, mentoría y otras atenciones a problemas de carácter personal que permiten mejorar en gran medida la situación académica del estudiante. Sin embargo, se considera a partir de los resultados obtenidos que es necesario fortalecer el análisis previo del status académico que guardan los estudiantes en su ingreso a la licenciatura y en función del mismo implementar las estrategias adecuadas mediante la construcción del PAT, para que el programa no sea un proceso simulado, por el contrario, un proceso que promueva mejoras a partir de la realidad y problemáticas que viven las nuevas generaciones. Para ello es indiscutible que se hace necesario insistir en la formación de los tutores, puesto que, en la actualidad, las nuevas generaciones requieren una orientación más cercana y personalizada, debido a las condiciones tan cambiantes del contexto actual que enfrentan los jóvenes universitarios.

#### Discusión y aportación al estado del conocimiento

Aunque el contexto del objeto de estudio se sitúa específicamente en Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Zacatecas, la construcción de la investigación así como los elementos que se analizan dentro de la misma, resultan importantes dentro del campo educativo, para diversos niveles de educación y para cualquier Programa Académico de cualquier Institución de Educación Superior (IES), ya que el proceso de investigación, construcción de instrumentos y análisis del objeto de investigación puede ser reproducible, ya que se trata de elementos que enmarcan una investigación mixta.



Con lo anterior, se puede analizar el programa de tutoría académica de cualquier institución que se desee, incluso realizar comparaciones con la presente investigación con la finalidad de observar y hacer transversales dentro de diferentes instituciones las fortalezas y debilidades del objeto investigado. Esto permitirá entonces, obtener desde diferentes puntos de vista cómo es la realidad de la tutoría en diferentes niveles de la educación y en diferentes contextos donde se desarrolla la misma.

### Conclusiones

La Licenciatura en Ingeniería Química, analizada desde un punto de vista histórico, responde a un conjunto de necesidades muy variadas que dependen en gran medida del contexto situacional que viven los estudiantes de las generaciones actuales, también considera las variantes que se presentan durante el ingreso, permanencia y egreso del estudiante.

Es importante hacer mención de la resistencia que se tiene por parte de los dos campos principales que involucran a los actores del programa que son los tutores y tutorados, ya que se existe una resistencia importante, en relación con la transformación de la tutoría como un programa en proceso de institucionalización a una actividad completamente instituida y derivado de esta situación, se genere un *habitus* en los actores y forme parte de las actividades complementarias del programa académico.

Se considera a partir de los resultados obtenidos y con la finalidad de generar en los actores ese *habitus*, que tanto el tutor y tutorado se encuentren plenamente conscientes de los principales objetivos del proceso, sus modalidades y las principales herramientas para su implementación y evaluación, para lograr con ello el correcto funcionamiento de la tutoría y con ello erradicar las principales problemáticas de las nuevas generaciones de los estudiantes de ingeniería química.

### Referencias

- ANUIES. (sf). *Programas Institucionales de Tutorías. Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. np: Serie de Investigaciones, 2da. Edición Corregida.
- Bourdieu P., J.D. Wacquant L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F.: Edit. Grijalbo.
- Conejo Flores R. (2016). *“La tutoría y su aplicación en el programa académico de Ingeniería Química de la UACQ de la UAZ 2013-2015”*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Tesis de Posgrado, Zacatecas, Zac., México.
- Trejo Cárdenas K. J. (2010). *“Historia de la construcción de una identidad institucional. Ciencias Químicas de la UAZ”*. Zacatecas, Zac. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Nava Ortiz J. (1993). *“La orientación educativa en México. Documento base”*. México D.F.: Asociación Mexicana de Profesionales la Orientación A.C. (AMPO).
- Rodríguez Moreno M. L. (2002). *“Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutoría, orientación curricular y construcción del proyecto profesional”*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

## CONDICIONES Y RETOS DEL DISEÑO CURRICULAR EN POSGRADOS CON ORIENTACIÓN PROFESIONALIZANTE

Mario L. Flores López (Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal) y

Catalina Olga Maya Alfaro (Universidad Intercontinental)

### Introducción

Ante las demandas actuales, la formación de profesionales de la educación en lo correspondiente a los posgrados requiere de herramientas conceptuales integrales, pertinentes y sólidas que contribuyan a la construcción de proyectos vitales en las personas y en las instituciones que les permita transitar hacia los objetivos personales, profesionales y sociales (Pérez Gómez 2012).

En este contexto, los posgrados con orientación profesionalizante consideran en el diseño curricular una serie de condiciones normativas, institucionales, académicas y operativas que permiten obtener en un primer nivel de concreción el plan y los programas de estudio.

El diseño curricular alude al boceto, esquema, plano del proyecto curricular, como lo señala Casarini (2009), sin embargo es una acción trazada por la institución y para la institución, por lo que su significado cabe reflexionar para comprender la complejidad que guardan los procesos y las decisiones que definen los posgrados con orientación profesionalizante.

A partir de la experiencia del diseño curricular de la Maestría en Gestión de Instituciones de Educación Básica que se realizó en el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF) y de la Maestría Innovación en la Educación Básica que se llevó a cabo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV) del estado de Veracruz durante 2012 y 2013, damos cuenta del proceso, implicaciones y retos que tiene la tarea del diseño en los posgrados.

## Maestría en Gestión de Instituciones de Educación Básica (CAMDF)

### El equipo de diseño

En el CAMDF se desarrolló por seis generaciones la especialidad Gestión de Calidad de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2008). En un afán de darle continuidad en el posgrado, se diseñó la maestría Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2016), de la cual se presenta la experiencia de su elaboración, los retos superados y otros que se vislumbran.

La Maestría surgió a iniciativa de la dirección del CAMDF y si bien los docentes de la especialidad la consideraban necesaria, no la promovieron. Un equipo designado dió comienzó a reuniones sin una metodología clara; pero, atendiendo a los documentos oficiales de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Secretaría de Educación Pública, 2017) y la de la Dirección General de Educación Normal (Secretaría de Educación, 2012). Siendo la normatividad suficientemente explícita, las reuniones en esta etapa resultaron poco productivas con entrada y salida de nuevos miembros del equipo, durante el proceso, el coordinador del equipo. Los participantes del equipo tenían en común (excepto uno) haber impartido la especialidad. Quien no había sido docente fue quien aportó la perspectiva crítica que fundamentó la maestría.

### El primer intento

La etapa previa a la definición del mapa curricular tuvo varios intentos por definir y acordar los fundamentos teóricos y metodológicos. Prevalecía una visión administrativa de la gestión, en particular la gestión estratégica y los principios pedagógicos del Acuerdo 592 (Secretaría de Educación, 2011). En particular se acu- día al enfoque de competencias y la aplicación de un camino racionalista único y aparentemente seguro para solucionar todo tipo de problemas.

Con el avance logrado se consideró la necesidad de una revisión externa. Se invitó a una académica quien presentó un panorama sobre los posgrados profe-

sionalizantes y dio una opinión del avance logrado hasta ese momento. Como resultado de la revisión, se realizaron ajustes al mapa curricular pasando de títulos y contenidos rígidos propios de la administración educativa a otros descriptivos que resaltaron los problemas que se consideraron importantes a subsanar con la maestría.

### Los estudiantes

Son personal en funciones de dirección quienes no recibieron formación específica como directivos. De manera inespecífica han recibido un desarrollo profesional que no los unifica. En la experiencia de la especialidad, se detectan prácticas muy diversas de liderazgo y participación con dificultades para modificarlas.

Como consecuencia de la Ley del Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013) y considerando diversas opiniones fundadas acerca de la labor directiva, se requiere una traslación de lo administrativo a lo académico. Además, con la reforma del artículo tercero constitucional el concepto de educación de calidad se concibe como el logro de los aprendizajes escolares, con un nuevo el papel directivo en la gestión y autonomía. En todo, más allá de la normatividad y las opiniones académicas son los sujetos quienes interaccionan en la escuela usando lenguajes y prácticas situadas en contextos disímolos. Entre los sujetos hay graves problemas de comunicación que no son susceptibles de ser resueltos con fórmulas o siguiendo manuales. Los sujetos deben reflexionar entre ellos y participar consensuadamente en soluciones posibles. Existe una necesidad de reaprender la gestión con la mira del logro académico de los escolares.

Así, el programa de maestría considera fundamentos en lo epistemológico, humanista, ético y de gestión críticos como una actitud de búsqueda de un conocimiento propio. El directivo y su comunidad deben interpretar sus saberes desde las propias prácticas, con reflexión ética por el cuidado del otro y reflexionando y apoyando la práctica del docente con una gestión participativa al servicio de un funcionamiento congruente con el logro de los aprendizajes escolares y para la vida social y académica (Secretaría de Educación Pública, 2016).

## Las revisiones normativas y la academia

Los programas fueron reelaborados después de una sustitución de integrantes del equipo y el documento final fue integrado y enviado a una instancia superior. La revisión tomó cerca de un año. Se recibieron tres dictámenes y se cuenta con uno externo. Sólo uno de los dictámenes internos tuvo consideraciones desfavorables.

El proceso de diseño, elaboración y revisiones emerge un espacio de desarrollo académico y de aprendizaje para el equipo y se crean procesos de investigación y dialogo académico que usualmente no se da en otros momentos.

## Maestría en Innovación en la Educación Básica (BENV)

### El diseño del posgrado y las condiciones institucionales

El diseño de la maestría en cuestión, es parte de la la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV que mediante acuerdo secretarial del Estado de Veracruz se le faculta desde 2011 a impartir y acreditar estudios de posgrado que contribuyen a la profesionalización y superación académica del magisterio de la educación básica de la entidad.

Esta Unidad tiene como misión impulsar la generación y aplicación del conocimiento pedagógico mediante la investigación y la divulgación científica, a través de programas de especialización, maestría y doctorado, a efecto de responder con calidad a las necesidades educativas de acuerdo a los principios asumidos por la comunidad normalista para el desarrollo profesional docente.

Como parte de la agenda académica de esta Unidad, se programó el diseño de la Maestría en Innovación en la Educación Básica, a través de un equipo integrado por 6 docentes de la escuela normal con amplia experiencia en la formación docente y una coordinadora externa que fungió como mediadora para orientar, articular e integrar el plan y programas de estudio de este posgrado.

El diseño del posgrado considera la fase de planeación

Con la finalidad de cumplir con la agenda académica de la Unidad de Estudios de Posgrado, se propuso un plan de trabajo de manera conjunta entre el equipo del diseño y la coordinación, que permitiera cumplir con los lineamientos de la DGESE para la autorización de los programas de posgrado.

Entre los propósitos de este plan de trabajo se enfatizaba la acción del diseño curricular como un proceso intencionado y sistemático tendiente a generar entre los responsables una dinámica continua de indagación, reflexión y propuesta que propiciara la toma de decisiones fundamentados para que el programa de maestría cumpliera con pertinencia las finalidades formativas.

Por ello, los aspectos que se tomaron como base para la propuesta curricular fue el marco legal y normativo que la SEP establece para la autorización de posgrados con orientación profesional, así como los propósitos y criterios de la Unidad de Estudios de la BENV.

El diseño del posgrado construye estrategias metodológicas propias

El diseño curricular construye sus propias estrategias metodológicas de acuerdo a los propósitos, lineamientos y condiciones de factibilidad del equipo y de la institución educativa, en este sentido la estrategia para el diseño de la maestría en cuestión, se realizó a partir de la modalidad mixta (presencial y en línea) que le permitió a las integrantes y a la coordinadora mantener la comunicación y la orientación permanente en las actividades programadas.

Durante las sesiones presenciales el equipo avanzaba en la integración de la estructura curricular previa indagación, sistematización y propuestas que se acordaban previamente. El punto de partida fue el diagnóstico que definió las necesidades profesionales, la oferta académica de la entidad, entre otras condiciones que justificaran la creación y viabilidad del posgrado.

Cabe señalar que una de las competencias para el diseño curricular que mostró el equipo en ambas modalidades, fue la permanente escritura de la propuesta curricular, por lo que las intencionalidades, enfoques y contenidos del plan y los programas de estudio, fueron el resultado de un permanente diálogo reflexivo

de los integrantes del diseño, con base en la producción de textos que se revisaban, se modificaban y que pasaron por una serie de interlocutores que les proporcionaba validez y confiabilidad.

Por otra parte uno de los documentos de análisis y discusión fue el Acuerdo 592 por el que establece la articulación de la Educación Básica (SEP, 2011), puesto que el carácter profesionalizante de la maestría exigía incorporar como objetos de reflexión la organización y orientaciones del currículo de la educación básica. El equipo como especialista en la formación docente contribuyó a que el diseño de la maestría mantuviera una estrecha vinculación con la educación básica y estableciera la congruencia con el enfoque del posgrado (innovación educativa, pensamiento reflexivo, aprendizaje situado y formación por competencias).

Una vez que se obtuvo el diagnóstico, el marco legal y normativo, el sustento teórico del enfoque de la maestría, se procedió a la elaboración del Perfil de egreso con base en competencias y a la organización curricular de la maestría.

Cabe señalar que los aspectos que comprenden la estructura curricular de la maestría, en el diseño se trabajan de manera simultánea, es un proceso que intenta llevar un orden, pero nunca es lineal. Es un ir y venir en el enfoque, los objetivos de la maestría, la modalidad de enseñanza y los ámbitos de formación que arrojan a los seminarios y talleres que llevan a obtener el plan y programas de estudio. Al respecto Linuesa (2010) afirma que el diseño curricular, no es un plan cerrado, es una propuesta abierta y posible para que sea una guía para los profesores y que puede, y debe, si fuera conveniente modificar en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, el diseño es una actividad permanente que se vincula de manera estrecha con la evaluación curricular, misma que para esta Maestría es un reto en la pertinencia del plan y programas de estudios, una vez que se conozcan los resultados obtenidos en la primera generación que egresó en 2016.

## Conclusiones

Ambos diseños coinciden en atender prioritariamente a la normatividad de DGESPE y ello vertebra ineludiblemente el trabajo de los diseñadores y los coordinadores; no



obstante, la maestría de la BENV se acerca más al Acuerdo 592 y a enfatizar la profesionalización docente en innovar y mejorar la práctica docente en las aulas; mientras que la maestría del CAMDF recurre a la experiencia que le aportó la especialidad en la que se destaca la poca efectividad de la gestión estratégica en los últimos años.

En las dos maestrías el papel de la asesoría proporciona una orientación y retroalimentación importante, sobre todo el papel de las miradas externas en los textos elaborados al interior de los equipos de diseño curricular.

Otro rasgo común es la importancia de la innovación, para la BENV en cuanto a la docencia y para el CAMDF en la gestión. La innovación se centra en transformaciones de la práctica que son deseables como una finalidad que se han de lograr con la profesionalización a la que contribuyen los posgrados.

Algo muy positivo de las revisiones externas fue, en ambos posgrados, promover el acoplamiento del enfoque al plan y programas de estudio y concretar la propuesta formativa. Lo anterior constituye una empresa intelectual del grupo de diseño y las visiones externas, lo que crea un diálogo reflexivo que pasa del plano de los sujetos a lo institucional.

La investigación es imprescindible en el posgrado. Como resultado de la comparación de las dos experiencias de diseño se destaca el papel de la investigación en diversos niveles de concreción; pero sin lugar a dudas, en la planeación, diseño, producción escrita, discusión, acuerdos y cierres de los equipos de diseño. Otro nivel de investigación queda inscrito en los procesos de los programas de estudio de las maestrías, pues en la innovación se requieren técnicas, manejo apropiado y producción de conocimiento. En la profesionalización, una práctica innovadora requiere también de procesos de investigación (De la Torre y Barrios, 2000).

Ambos programas destacan el papel de la innovación como proceso y alternativa para transformar las prácticas. Para la innovación se han elaborado múltiples propuestas, muchas de ellas son modelos de los cuales no se han podido apropiar los profesionales de la educación. Por lo anterior, cabe preguntarse cómo valorar las

transformaciones logradas por estos programas. ¿Habría que responsabilizar a los estudiantes de tal transformación y rendir cuentas de una formación a la cual se comprometen en enfoque y aprendizajes? Considerando que los estudiantes son docentes de la educación básica, ¿qué tan pertinentes han sido los métodos didácticos como la reflexión y el trabajo colaborativo para el desarrollo profesional y qué tanto se requiere reaprender la profesión?

El desarrollo profesional es un proceso complejo y multidimensional que requiere de reconceptualizaciones permanentes, en ello el posgrado es parte de este armado que ha de contribuir a la calidad de la formación docente.

#### Referencias bibliográficas

Casarini, R.M. (2009). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.). (2000) *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicado el 11 de septiembre de 2013. México: autor.

Linuesa, M.C. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción, en: Gimeno, S.J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata

Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz (2015). *Maestría Innovación en la Educación Básica*. Xalapa: BENV

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Gestión Directiva de Educación Básica, Especialización*. México: Centro de Actualización del Magisterio en el D. F.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Lineamientos para el funcionamiento del posgrado en el subsistema de educación normal y actualización del magisterio*. México: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Maestría en Gestión de Instituciones de Educación Básica*. México: Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la profesionalización y superación docente*. En: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/dpe/autorizacion\\_planes/Anexo\\_Procedimiento\\_Posgrado.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/dpe/autorizacion_planes/Anexo_Procedimiento_Posgrado.pdf). Consultado: 09-01-17.

## CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN EN EL AULA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE JALISCO

María Isabel Sañudo Guerra  
Centro de Investigación y Difusión en Educación Preescolar (CIDEP) "Tayeyari"

### Introducción

La evaluación siempre ha sido un tema controvertido en la educación preescolar, por un lado, se le considera una intromisión al proceso en este rango de edad y por el otro se insiste en que, como todo proceso educativo debe ser evaluado. Es evidente que la toma de decisiones en el aula depende de la recuperación del avance en el aprendizaje de los niños y niñas y por lo tanto una forma alternativa de evaluación debe ser incorporada en la práctica docente. Este ha sido el origen del proyecto de investigación "Un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar" financiado por Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Gobierno del Estado de Jalisco en México 2011-06, Clave 170324.

A continuación, se muestra una síntesis del informe final de la primera etapa de la evaluación diagnóstica del proyecto. Se describe el marco conceptual acerca de la evaluación y las concepciones como categorías fundamentales de la investigación, como son la evaluación en general; la planificación, situación de aprendizaje y la evaluación en el aula. Se refiere la metodología y finalmente se realiza un análisis descriptivo de los resultados y se presentan las reflexiones finales.

### Las concepciones de las educadoras

Las concepciones sobre la evaluación y sus momentos asociados como lo es la planeación y la situación de aprendizaje que las educadoras tienen, constituyen uno de los factores fundamentales para determinar las decisiones que toman con respecto a su trabajo en el aula. Conocer estas concepciones permite acercarse a las formas y razones que determinan la práctica docente cotidiana (Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón, 2006):

“Las concepciones de los profesores existen en un nivel representacional explícito – el que Rodrigo (1993) llamaría conocimiento- sino también teorías implícitas de las que el sujeto, en este caso el profesor, no es consciente y que, sin embargo, guían su acción” (p. 172)

En esta investigación no se trata de indagar el nivel implícito, sino de describir el más explícito de sus concepciones, que es la condición más accesible. Se opta por un cuestionario que contiene preguntas dirigidas a los conocimientos sobre las categorías y subcategorías de análisis implicadas en los tres momentos del proceso docente: planificación, situación de aprendizaje y evaluación. Las concepciones explícitas se activan de forma automática y se muestran en repuestas rápidas sin consumir recursos o usar la reflexión. Estas características las hace especialmente útiles para evitar las respuestas de carácter deliberado y obtener las concepciones que se encuentran detrás de lo que la docente realiza en su práctica y por ende en la práctica y uso de la evaluación.

#### Metodología

Es un trabajo de investigación con un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo). Por el grado de adecuación objetivo, se seleccionó el método de análisis descriptivo. Este se basó fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario, pertinente para recuperar las concepciones explícitas o conocimientos previos de las educadoras. El trabajo está basado en el concepto de pilotaje de Landsheere (1996) que permite entender la evaluación, no como una imposición externa y ajena o como una agresión a la que hay que resistirse, sino como una fuente de información rigurosa que permite reorientar el camino antes de que sea demasiado tarde.

El diseño del cuestionario está basado en la discusión con las mismas educadoras, su discurso, sus prácticas y el avance en el desarrollo de los niños y niñas de preescolar; se toman en cuenta las complejidades implicadas en cada ámbito geográfico. La validez, se establece al encontrar indicadores que cuenten con el consenso y la aprobación de los grupos implicados.

Las tres categorías y sus correspondientes subcategorías son constructos sociales y funcionan como indicadores que permiten identificar y ordenar las concepciones en las respuestas de las educadoras. Este objeto que intenta ser valorado mediante el conjunto de indicadores, no existe de manera concreta y palpable, sino que los indicadores lo crean (definen) y delimitan, obviando que la situación podría ser definida y construida de maneras diferentes (Dahler-Larsen, 2007).

Para establecer las categorías del estudio, se construye una definición operativa de los conceptos, objeto de estudio de la investigación, que tienen que ver con los tres momentos del trabajo del aula: planificación didáctica, situaciones de aprendizaje, evaluación para el logro de aprendizajes. Este proceso se fundamenta en las caracterizaciones del PEP, 2011/Guía para la educadora. Cada uno de estos conceptos representa una categoría de análisis. La definición conceptual de cada categoría de análisis, deriva en un conjunto de operaciones empíricas (comportamientos) que se clasificaron como subcategorías constituidas a través de un grupo de discusión. Esto significa que en la definición conceptual de las categorías o conceptos objeto de estudio, se exponen los comportamientos característicos de cada una. Proceso que permitió que las respuestas de las docentes se pudieran registrar y analizar de acuerdo a las subcategorías de análisis.

La población objeto de estudio de la investigación, son los docentes de nivel preescolar del estado de Jalisco, México. Dado que la población en su totalidad no es abordable, y considerando los recursos reales a disposición del equipo de investigación, se utilizó el método de muestreo aleatorio simple para reunir los individuos con las características más importantes de la población, de cara a los objetivos del estudio. El procedimiento para la consecución de la muestra aleatoria simple fue el siguiente: se solicitó autorización a las autoridades para ingresar a la base de datos electrónica de los planteles en el estado de Jalisco. Se seleccionaron 176 planteles de municipios de la entidad, mediante un procedimiento aleatorio. Con este marco, listado o base de datos, se encontró la información necesaria sobre la identidad de las unidades de la población docente. Por razones operativas se eligieron nueve de las 15 regiones del estado, en función del número de entrevistadoras. El total de

docentes en el estado es de 14, 736, tal como se muestra en la tabla 1, que también muestra la distribución de escuelas y alumnos por tipo de sostenimiento.

Tabla 1. Preescolar en Jalisco ciclo escolar 2011-2012

	Federal	Estatal	Particular	Total
Alumnos	7,343	251,212	55,341	313,896
Docentes	890	10,391	3,455	14,736
Escuelas	1,022	3,160	1,196	5,378

Fuente: SEP (2012) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo 2011-2012 (pp. 34-38)

La muestra se conformó de 745 docentes, que representan el 10% del total de las nueve regiones de Jalisco. Son educadoras del segundo y tercer grado de preescolar.

El trabajo de campo es una fase en que los aspectos prácticos dominan claramente la situación e imponen serias restricciones a diseños ideales de recogida de datos (Cochran, 1976; Manheim, 1982; Raj, 1980). Por ello, la obtención de un muestreo adecuado no solo permite ajustarse a las limitaciones prácticas si no que permite concentrar los esfuerzos en realizar un estudio de mayor calidad y exactitud derivando en conclusiones más fiables.

### Resultados

Se pretenden identificar los conocimientos o concepciones explícitas que los docentes presentan en relación al concepto “*evaluar para el logro de aprendizajes*” caracterizado en el Plan de Estudios 2011. El cuestionario se conforma de ocho preguntas abiertas, y se aplicó de forma individual. Fue un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve, se utilizaron las preguntas abiertas ya que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. A continuación, se presentan las preguntas que conforman el instrumento, la definición conceptual de las categorías y subcategorías, los resultados obtenidos en el instrumento, así como los hallazgos.

*Pregunta 1: ¿Qué significa la evaluación en tu práctica docente? Categoría: Evaluación para el logro de aprendizajes*

En el caso de la educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es

necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que “establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 2. Resultados Pregunta 1-Instrumento A

Subcategorías	Porcentaje de respuestas
Identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje	33%
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	21%
Realizar evaluación inicial o diagnóstica	19%
Realizar evaluación permanente	16%
Realizar evaluación final	6%
Realizar evaluación intermedia	5%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se observa que la mayoría de las docentes identifican la evaluación con la identificación de los avances y dificultades que presentan sus alumnos y alumnas en sus procesos de aprendizaje, solamente al inicio de la sesión. Es interesante notar que un porcentaje alto, la relaciona con la valoración de su práctica. La tercera parte de las entrevistadas centran la evaluación en el aprendizaje de sus estudiantes, esta concepción se asocia con un modelo formativo de evaluación.

*Pregunta 2: ¿Cuál es el objetivo al evaluar los aprendizajes de los alumnos? Categoría: Objetivos en la evaluación de aprendizajes*

El objetivo en la evaluación de los aprendizajes es con el fin de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva del aprendizaje.

Un poco más de la mitad de las docentes determina que el objetivo de la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas de preescolar es para identificar avances y dificultades, igual que en la pregunta anterior. En la tabla 3, en menor porcentaje, “se identifica que la evaluación puede ser útil para mejorar la planificación” (SEP, 2011a: 32)

Tabla 3. Resultados Pregunta 2-Instrumento Diagnóstico

Subcategorías	Porcentaje de respuestas
Identificar los avances y dificultades en los procesos de aprendizaje de los alumnos	53%



Identificar la pertinencia de la planificación, para adecuarla a las necesidades de aprendizaje de los alumnos	34%
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	8%
Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula	3%
Conocer la pertinencia en el orden de contenidos	2%

Fuente: Elaboración propia

**Pregunta 3: ¿Describe los momentos de evaluación que conoces? Categoría: Momentos de evaluación**

En el transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación. Esto incluye “la necesidad de realizar valoraciones específicas en el inicio, en la parte intermedia, al final y durante el ciclo escolar, que arrojen datos estandarizados acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 4. Resultados Pregunta 3-Instrumento A

Subcategorías	Porcentaje de respuestas
Evaluación Inicial o diagnóstica	31%
Intermedia	29%
Final	21%
Permanente	19%

Fuente Elaboración Propia

La similitud en el promedio de respuestas por cada subcategoría que se presenta en la tabla 4, sugiere que la muestra de docentes si conoce los momentos de evaluación caracterizados en el PEP 2011. Sin embargo la pregunta solicita una descripción de estos, acción que los docentes no plasmaron en sus respuestas. Las concepciones de las docentes con respecto a la evaluación se limitan a conocer algunos de los tipos de evaluación parece que no las definen y menos las aplican.

**Pregunta 4: ¿Qué es la autoevaluación? Categoría: Autoevaluación entre los estudiantes**

La autoevaluación “busca que estos conozcan y valoren sus propios procesos de aprendizaje, sus actuaciones, y que cuenten con bases para mejorar su desempeño” (SEP, 2011a:32).

Tabla 5. Respuestas Pregunta 4-Instrumento Diagnóstico A

Subcategorías	Porcentaje de respuestas que coinciden con la subcategoría preestablecida
---------------	---

Valorar la intervención educativa y la práctica docente	91%
Proceso en que los estudiantes valoran sus propios procesos de aprendizaje	5%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se observa que el significado que las docentes le otorgan al concepto de autoevaluación, su concepción, se relaciona con el proceso mediante el cual los profesores conocen y valoran los aciertos en la intervención educativa y sus prácticas docentes y no les otorgan a sus alumnos la posibilidad de valorar sus logros. La evaluación la concibe como una acción externa al proceso de sus estudiantes.

**Pregunta 5: ¿Qué es la coevaluación? Categoría: Coevaluación entre los estudiantes**

Este tipo de evaluación “es un proceso que permite a los estudiantes aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 6. Respuestas Pregunta 5-Instrumento A-Saberes Previos

Subcategorías	Porcentaje de respuestas
Proceso que permite que todos los participantes del proceso educativo, conozcan los aprendizajes esperados, así como los criterios de evaluación	53%
Es un proceso que permite al alumno valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros	14%
Proceso que permite a docentes valorar las formas de intervención de sus compañeros	8%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 encontramos con el 53% las respuestas de los docentes que describen la coevaluación como un proceso que permite que directivos, docentes, alumnos y padres de familia o tutores, conozcan los aprendizajes esperados, así como los criterios e instrumentos de evaluación, para posibilitar que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje, pero no la conciben como una acción entre compañeros.

**Pregunta 6: ¿Qué es la Heteroevaluación? Categoría: Heteroevaluación**

La heteroevaluación está “dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente” (SEP, 2011a: 32).

La tabla 7 muestra que la mayor parte de la muestra no conocen el concepto de heteroevaluación (30%), y no contestaron la pregunta (27%). Solo un pequeño porcentaje de docentes define el concepto.

Tabla 7. Respuestas Pregunta 6-Instrumento Diagnóstico A-Saberes Previos

Subcategoría	Porcentaje de respuestas
No conoce el concepto	30%
No contesto	27%
Si conoce el concepto	4%

Fuente: Elaboración propia

*Pregunta 7: Menciona algunos instrumentos que utilizas en el proceso de evaluación. Categoría: Instrumentos de evaluación*

Para el registro del proceso de aprendizaje de los alumnos, se recomienda que el docente se apoye de instrumentos, como un diario de trabajo, una lista de cotejo, el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos. Es necesario que, al concluir el desarrollo de cada periodo planificado, se reflexione en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados, a partir de las manifestaciones que observó en ellos.

Como se observa en la tabla 8, los docentes utilizan con recurrencia los instrumentos que permiten registrar aspectos relevantes en el desarrollo de las actividades durante la jornada de trabajo y valorar aspectos de su intervención docente, tal es el caso de la observación directa o diferida como es el diario de campo. Prácticamente no conocen las rúbricas propias de la evaluación de competencias y con un menor uso están las pruebas, los instrumentos de diseño propio y los proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. Sus concepciones explícitas acerca de los instrumentos de evaluación y uso son muy limitadas y están referidas a la observación sin incluir instrumentos focalizados.

Tabla 8. Resultados pregunta 7- Instrumento A-Saberes Previos

Subcategorías	Porcentaje de Respuestas
Diario de trabajo	23%
Observación directa	19%
Expediente del alumno	17%
Portafolios	13%
Entrevistas	10%
Encuestas	2%
Instrumentos propios	1%
Rúbrica	1%
Proyectos colectivos	1%

Fuente: Elaboración propia

*Pregunta 8: ¿Que sugieres para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes? Categoría: Sugerencias para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes*

Para mejorar el proceso de evaluación, las educadoras priorizan la mejora de la práctica docente y la planeación; la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en la práctica y tener grupos con menos alumnos (tabla 9). Asocia a la evaluación con la práctica global no con una estrategia o instrumento concreto para hacerlo o mejorar su forma de evaluar.

Tabla 9. Respuestas Pregunta 8-Instrumento Diagnóstico A

Subcategorías	Porcentaje de Respuestas
Modificar la práctica docente	27%
Mejorar la planeación	20%
Parámetros establecidos	16%
Instrumentos de evaluación estandarizados	13%
Instrumentos de evaluación flexibles	10%
Capacitación docente	7%
Presencia de auxiliares	4%
Grupo menos numerosos	3%

Fuente: Elaboración propia

### Reflexiones finales

A partir de estos hallazgos se puede afirmar que la muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar que es identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, específicamente en la etapa inicial. Es interesante notar que las educadoras conciben la evaluación como una forma externa de conocer el aprendizaje de sus estudiantes, entiende que conocer los resultados puede mejorar su hacer cotidiano, no les otorgan a sus

alumnos la posibilidad de valorar sus logros de sí mismos o de sus compañeros. Las concepciones explícitas de las docentes se limitan a conocer los nombres de los tipos e instrumentos de evaluación, especialmente utilizando la observación, pero no dan cuenta de cuál es su función. Para mejorar el proceso de evaluación, las educadoras priorizan la mejora de la práctica docente y la planeación; la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en la práctica y tener grupos con menos alumnos.

La muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar, sin embargo, no dominan conceptualmente el propósito fundamental que es el de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en la práctica en el aula.

La concepción de las educadoras con respecto a la evaluación es racionalista y convencional. La consideración con respecto a la construcción social compartida de los aprendizajes esperados no se observa con claridad. Sin embargo, hay muchas posibilidades de lograr sistematizar lo observado para obtener información permanente del logro de los niños y las niñas de su grupo.

#### Bibliografía

- Dahler-Larsen, P. (2007). ¿Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación. *Evaluación de políticas públicas*, 836, 93-104.
- Casanova, M.A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cochran, W. G. (1976). *Técnicas de muestreo*. México: Editorial Continental.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(9), 807-816.
- Fernández-Ramírez, B. (2009). Construcciónismo, posmodernismo y teoría de la evaluación. *Athenea Digital*, 15, 119-134.

- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (mayo-agosto), 13-37.
- Gómez, R. y Seda, S. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXX(119), 33-54.
- Juárez, M. C. y Delgado, A. (2007). Resultados del pilotaje de los indicadores y las escalas de evaluación de las competencias de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad. Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida: COMIE.
- Landsheere, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Muralla.
- Manheim, H. L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona: CEAC.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre enseñanza y aprendizaje, en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. En J. I. Pozo, N. Schever, M.
- Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.171-188). Barcelona: Graó.
- Martínez, S. y Rochera, M.J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47(15), 1025- 1050.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica, Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo 2011-2012. México: SEP.
- Raj, D. (1980). The design of sample survey. Nueva York: McGraw-Hill.
- Stobart, G. (2010). Tipos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2011). Evaluación de las Competencias en la Educación Básica. México: Santillana.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas.
- En R.M. Torres, Los docentes, protagonistas del cambio educativo (pp. 2-33) Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

## PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE TELESECUNDARIA EN UN CONTEXTO RURAL

José Federico Benítez Jaramillo

Instituto Superior de Ciencias de la  
Educación del Estado de México

### 1. Planteamiento del problema

La intención de indagar *las prácticas de lectura en los jóvenes estudiantes de Telesecundaria* estriba en la idea de que la lectura es un elemento importante para el desarrollo de otros conocimientos, la cual históricamente se ha abordado desde enfoques: lingüísticos, psicolingüísticos y escasamente se ha documentado desde lo sociocultural. Desde esta perspectiva surge el interés de documentar quiénes, qué, para qué y en qué contexto se lee, y lo que los alumnos hacen y piensan de la lectura. Algunas investigaciones ofrecen elementos teóricos para pensar a la lectura como una práctica social situada (Kalman, 1998; Lave y Wenger, 2003; Street, 1993; Zavala, 2004). En donde lo que se pretende es dejar de concebir las prácticas de lectura y escritura como meramente instrumentales y encontrar el sentido que las mismas asumen en la formación de lectores retomando el contexto sociocultural en el ámbito de la escuela Telesecundaria.

Con base en lo planteado cabrían varios cuestionamientos, que surgen a partir de lo que se lee, por ejemplo: ¿Desde qué contextos construyen las prácticas de lectura los jóvenes de Telesecundaria?, ¿Cómo dialogan los contextos social y cultural con el contexto escolar?, ¿Cuáles son las prácticas sociales de lectura en la localidad?, ¿Con qué conceptos de lectura se está leyendo?, ¿Qué es lo que leen los jóvenes en Telesecundaria?, ¿Cómo son las prácticas de lectura en la asignatura de Español? Sin embargo, la pregunta central que se documentó en la investigación respondió a lo siguiente:

*¿Cómo construyen los jóvenes rurales de una Telesecundaria sus prácticas de lectura?*



Ahora bien, en la Telesecundaria no sólo se dan los problemas de cuestiones de lectura, sino de reprobación, deserción, aprendizaje de contenido, didáctica de las diversas asignaturas, de motivación escolar, inasistencia a la escuela (debido a las actividades de trabajo que les asignan su familia), impuntualidad, entre otras.

### 1.1 Justificación del planteamiento problema

¿Por qué documentar cómo construyen las prácticas de lectura los jóvenes estudiantes de una escuela Telesecundaria y por qué es pertinente una investigación de este tipo? A partir de lo que se ha visto y de algunas investigaciones al respecto Hernández (2007), Kalman (2004), consideran que existen problemas, debido a que en las instituciones escolares no se ve a la lengua escrita como una práctica social; es decir, no se mira desde los usos sociales, en el entendido de que la lectura es un elemento central para poder incursionar a otros espacios educativos, pero además no se ha visto como un medio para apropiarse de saberes que no necesariamente se adquieren desde el contexto escolar.

Por ejemplo, los jóvenes estudiantes motivo de investigación, al realizar la lectura de ciertos documentos mencionaron que hay lecturas que se realizan sólo por realizarse, y que las prácticas de lectura se ubican en acciones como: *copiar lo ya escrito, leer en voz alta, correcciones constantes sobre la lectura que se está haciendo, leer y contestar el libro de texto, seguir indicaciones de la maestra que lee del libro de Español o de los otros libros.*

### 1.2 La cultura escrita como campo de estudio

Me refiero a la cultura escrita como campo de estudio en el sentido de que las investigaciones realizadas desde dicho campo aportan experiencias teóricas que ayudan a mirar cómo las personas se convierten en usuarios de las herramientas culturales disponibles. En el estudio propongo que el acceso a nuevas propuestas pedagógicas es de carácter situado y de naturaleza social. Esta posición tiene relación estrecha con el desarrollo teórico de los estudios socioculturales sobre las prácticas sociales de la lengua escrita (Kalman, 2004; Zavala 2004; Hernández, 2007) y su apropiación por parte de los jóvenes rurales de una Telesecundaria. Los

estudios que se muestran en la investigación sociocultural sugieren una especie de imbricación entre la práctica y los contextos en que éstos tienen lugar.

## 2. Posicionamiento epistémico

El posicionamiento epistémico en la investigación implicó el preguntarme desde dónde miro la realidad, cómo pienso lo que pienso y desde dónde voy a posicionarme. Así, hago uso de la mirada del interaccionismo simbólico como perspectiva general. Por tanto, recurro a Blumer (1982) que es una de las figuras más representativas del Interaccionismo Simbólico.

Recuperar el interaccionismo simbólico, como perspectiva teórica para interpretar los significados que le asignan los sujetos a las prácticas de la lengua escrita, se convirtió en un elemento coyuntural, ya que “[...] la misión es la de capturar los significados que permitan la cultura tal y como los entienden los participantes” (Woods, 1998, p. 58). Desde esta postura teórica, procuré comprender el proceso de asignación de símbolos, sentidos y significados asignados a la lengua escrita.

### 2.1 Perspectivas teóricas en torno a la lectura

Se establecen de manera general tres enfoques sobre la lectura uno es la postura lingüística y la otra la psicolingüística; enfoques interesantes con importantes aportes al conocimiento. Sin embargo, en esta investigación se recupera el tercer enfoque que alude a lo sociocultural. En esta propuesta la lengua escrita no se ve como una técnica individual y se considera por tanto una práctica social. “Se leen y discuten los textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura, se adopta una actitud decididamente crítica”. (Cassany, 2009, pp. 20-21).

Así, la mirada sociocultural esta imbricada con la orientación del enfoque crítico social que permite plantear preguntas desde el “leer en libertad”, debido a que comparto la idea de que “la necesidad de una actitud crítica, [es el] único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época” (Freire, 2009, p. 33-34).

### 2.3 Los Nuevos Estudios de Literacidad

Un referente recuperado para fines de la investigación, y que representan un debate actual sobre la lectura como práctica social es el de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

A partir de los NEL, queda claro que la literacidad esta entrelazada en la estructura social y que en su uso también entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las inquietudes que caracterizan la vida social, política e institucional (Zavala, *et al.* 2004, p. 9).

La literacidad es vista como “un conjunto de prácticas sociales que puede ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 1994, p. 114). Toman como punto de partida una concepción comparativa más etnográfica.

### 2.4 La perspectiva de la juventud

Hablar de jóvenes implica aclarar el término juventud. “La juventud es una categoría construida culturalmente [...], está necesariamente vinculada a los contextos producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad [...], el término juventud es una definición que escapa a un criterio solamente etario. La juventud es un “estado”, no una etapa de transición, ni un proceso de metamorfosis” (Reguillo, 2000, p. 20). Desde dicha acepción es pertinente pensar a los jóvenes con particularidades y formas de entender el mundo, acordes con sus distintos ámbitos de pertenencia.

## 3. Metodología

La investigación se inserta en un campo amplio que es la cultura escrita. Por ello recurro a la etnografía como una posibilidad metodológica; la cual permitió acercarse a las realidades locales desde la mirada de lo cotidiano y posibilita documentar lo no documentado (Rockwell, 2009).

Las técnicas que uso para documentar las prácticas de lectura son la observación participante y las entrevistas en profundidad.

Para la búsqueda de información y recolección de datos no se siguió una serie de pasos que corresponden al aspecto metodológico, estos fueron construcciones particulares que consistieron en:

1. Leer repetidamente las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales.
  2. Registrar toda idea que diera cuenta sobre la lectura y escritura en los jóvenes de Telesecundaria.
  3. Subrayar con diferentes colores, las actividades recurrentes y las no recurrentes, significados, sentimientos; todo esto para identificar los datos que apoyaran en dar respuesta a la pregunta de investigación.
  4. Identificar los códigos con los cuales se mueven los jóvenes (Migración, familia, trabajo, recreación y lo comunitario).
  5. Nombrar las categorías a partir de los códigos que se generen. Estas categorías ordenan, pero también provienen de la propia teoría.
4. Algunos hallazgos para la toma de decisiones

Para conocer la juventud rural, es necesario ubicarla en el tiempo histórico y espacio. De ahí que “las explicaciones del contexto histórico sirven también para relativizar las opiniones expresadas” (Feixa, 2000, p. 48).

En este sentido, el territorio escolar funde, une y reúne y se ancla en la proyección de prácticas que los jóvenes estudiantes construyen y a los cuales se debe poner la mirada.

Entender el mundo de la lectura y la escritura requiere de herramientas específicas para comprender aquello que se lee y se escribe.

Para Arturo, la lectura y escritura están presentes en todo momento; señala que la lectura le permite apoyar a su mamá al indicarle la hora y los tipos de medicamentos que le corresponden.

Las prácticas sociales de lectura y escritura de Yazmín, se encuentran permeadas de usos y sentidos enfocados al sentimentalismo desde diferentes sujetos y situaciones (el padre ausente, el enamoramiento, sus intereses particulares).

En suma, considerar a la lengua escrita como una práctica social es ofrecerle a la escuela diversas formas con lo que se puede estar más cerca de los estilos, usos y sentidos de lecturas y escrituras que realizan los jóvenes rurales; significa re-pensar las formas de aprendizaje que se concretizan en el aula de clases.

En estas prácticas sociales, los datos develan que los usos sociales de la lengua escrita y la forma de leer el mundo se entretajan con las prácticas de lectura y escritura que desde la escuela se gestan.

La investigación mostró que los jóvenes rurales están a la vanguardia en el uso de la tecnología, –lejos está el pensar que ellos se encuentran excluidos de ello–; pues mencionan que cuando tienen oportunidad asisten a cafés Internet para buscar información o bajar música. En este sentido, el uso de la tecnología y el manejo de la misma es una constante de estos jóvenes. Por lo tanto, en la escuela no se debe perder de vista que las habilidades necesarias para participar en las prácticas de literacidad con tecnologías digitales aparecen como un mediador importante para los jóvenes rurales del siglo XXI.

## 5. Contribuciones al campo de estudio

Una contribución importante al campo de estudio es la perspectiva de la juventud rural en un espacio específico: la escuela Telesecundaria de la comunidad de “Los Llanitos”. Investigación que se fundamentó en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), mismos que fueron llevados al contexto del aula de clases y a la vida cotidiana de los jóvenes rurales, en donde se reconocieron las prácticas alfabetizadoras en el uso de textos diversos.

El análisis de las experiencias de los cuatro jóvenes rurales de Telesecundaria contribuye al diálogo sobre las prácticas sociales de la lengua escrita en México y en América Latina, pues revela que las prácticas de la lengua escrita se construyen en interacción social y a través de las mediaciones que se ubican en las múltiples textualidades, y en los modos en que se les presenta y leen el texto

## 6. Conclusiones

La investigación dio cuenta de que los cuatros jóvenes estudiantes del espacio rural que participaron en este estudio tienen un gran potencial social y cultural, que pone en tela de juicio el papel de sociedad, y por ende, a la escuela en la formación de sujetos.

Será importante dar cuenta, en futuras investigaciones, de la heterogeneidad de las situaciones a que se enfrentan la juventud rural. Estos espacios que construyen y re-construyen como jóvenes rurales hay que hacerlos visibles.

Considerar a la lengua escrita como una práctica social es ofrecerle a la escuela diversas formas con lo que se puede estar más cerca de los estilos, usos y sentidos de lecturas y escrituras que realizan los jóvenes rurales; significa re-pensar las formas de aprendizaje que se concretizan en el aula de clases, en el que la lengua escrita tiene una presencia fundamental en la formación de los jóvenes alumnos.

Ernesto, Arturo, Erisbehida y Yazmín –como sujetos sociales situados históricamente– nos dan ejemplos de los modos en que interactúan con los textos que merecen investigaciones más detalladas.

## 7. Nuevas agendas para la discusión

Una de las discusiones importantes que se podrían abrir es el replanteamiento de las situaciones de aprendizaje, tanto a nivel de los contenidos como de las acciones que se proponen para interactuar con la lengua escrita.

Otra posible agenda es ampliar la discusión de la cuestión de género en las comunidades rurales.

Entre otras vetas posibles, considero importante, penetrar en el conocimiento que aprenden los jóvenes rurales por su paso por la escuela Telesecundaria rural, con el fin de que les resulte significativo. De ahí que las prácticas de enseñanza y las políticas públicas en la educación de los estudiantes de los espacios rurales se conviertan en un llamado a una nueva agenda de investigación.

## 8. Referencias principales

- Barton, D., y Hamilton, M. (1994). "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. Ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red Lima para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú.
- Blumer, H. (1982) *El Interaccionismo-Simbólico: Perspectiva y Método*. Edit. Horasa, S.A., Barcelona.
- Cassany, D. (2009) (Comp.). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. Paidós, España.
- Feixa, C. (2000) "Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles". En: Medina, G. *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Colegio de México, México.
- Hernández, Gloria (2007) *Cultura escrita y juventud en el contexto escolar*. Instituto Mexicano de la Juventud (I M J), México
- Kalman, J. (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI, México.
- Kalman, J. (1998) *La alfabetización desde una perspectiva social: Los evangelistas en la plaza de Santo Domingo*. Encuentros DIE, México.
- Lave, J. y Wenger E. (2003) *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. UNAM, México.
- Rossana, Reguilo, R. (2000) "Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión". En: Medina, C. (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. El Colegio de México, México.
- Street, B. (1993) "Alfabetización y cultura". En: *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 32, UNESCO-OREALC, Santiago Chile.
- Waller, W. (1932) *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley and Sons, citado por, COULON, Alain (1995) "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación". En: *Etnometodología y educación*. Paidós, España

Woods A. Claire. (1998) "La lecto-escritura en las interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social". En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. S. XXI, México.

Zavala, V., et al. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red, Lima para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



## PROMOCIÓN DE VALORES PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE CUADROS DIRECTIVOS PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alma Adriana Almeida Navarro, Carlos Ugalde León y Georgette del Pilar Pavía González

IPN - ESCA Sto.Tomás

### Introducción

Ante la difícil crisis social e institucional que se vive en México es necesario prestar mayor atención al tema del liderazgo ético. Al igual que en otros contextos, en las instituciones educativas un líder puede verse atraído por satisfacer en primer término sus intereses y conflictos personales dejando en segundo plano o, inclusive, olvidándose completamente del bien común, afectando seriamente a las personas y a la organización en la que colabora. Si se pretende que el país evolucione hacia una mejor situación, hacia una mejor sociedad, más justa, responsable, equitativa, consciente del prójimo y del bien común en la que prevalezca un ambiente de respeto, confianza, armonía, colaboración y de sentido de la legalidad que favorezcan el desarrollo integral de las personas y el beneficio de la organización y de la sociedad en su conjunto, es necesario que Estado, sociedad, instituciones e individuos establezcan las condiciones, recursos y procesos que faciliten la construcción de ambientes favorables al igual que la formación de líderes con las competencias y valores necesarios para guiar hacia esos ambientes. Por otra parte, es necesario el seguimiento continuo a sus procesos para asegurar el buen funcionamiento y logro de las metas establecidas, así como la retroalimentación para el mejoramiento del sistema. Todo lo anterior no se puede lograr sin la profesionalización de los líderes encargados de la gestión en todos los ámbitos, donde el sector educativo no es la excepción. Por tal motivo, ya hay un pleno consenso y reconocimiento, tanto de organizaciones internacionales como la UNESCO, así como de los propios gobiernos incluido el de México, sobre la necesidad de que se forme profesionales de la

gestión y del liderazgo que conduzcan a la mejora en todas las instituciones educativas, lo cual sin un liderazgo ético no es posible.

Objetivos de la investigación:

El objetivo general de la investigación es analizar la situación actual que tiene la promoción de valores profesionales en los estudiantes del programa de la Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE) para el ejercicio del liderazgo ético en la gestión educativa. Se derivan 3 objetivos específicos: a) Identificar los valores profesionales que se promueven en el programa MAGDE. b) Conocer los valores profesionales que consideran más importantes los estudiantes y los profesores del programa MAGDE para un ejercicio del liderazgo ético en la gestión educativa. c) Identificar cómo se promueven en el programa MAGDE los valores profesionales necesarios para el liderazgo ético en la gestión educativa.

Cabe hacer mención que el programa de posgrado estudiado tiene como misión *“Formar directores y líderes capaces de orientar su gestión hacia el cumplimiento de la misión propia de las instituciones del sector educativo, logrando estándares de calidad y competitividad que contribuyan al mejoramiento socioeconómico, político y cultural de México”* (SEPI ESCA STO TOMÁS, 2016). Desde su planteamiento, el plan de estudios del programa hace énfasis en que las propuestas de investigación de los aspirantes coadyuven al *“desarrollo de prácticas éticas, transparentes y eficientes en la conducción de instituciones, modelos y variantes en educación”* (MAGDE Programa académico 2016).

Marco teórico

El estudio de los valores nace de la mano con los cuestionamientos por entender la naturaleza humana y sus fines. Los planteamientos de Sócrates, Platón y Aristóteles, filósofos de la antigua Grecia, han tenido hasta nuestros días, una gran influencia en el desarrollo de las ideas referentes a los valores en la cultura occidental. Sócrates consideró que lo importante en la vida era que el hombre viviera mirando hacia sí mismo, haciendo un ejercicio de introspección que se llevara a

cabo por medio de la razón y del conocimiento. Por su parte Platón, habló de cuatro “partes de la excelencia” o virtudes: la sabiduría, la moderación, la valentía y la justicia. Afirmó que las virtudes son hábitos que nos facilitan hacer el bien y perfeccionan al ser humano. Uno de los planteamientos de Aristóteles es que a lo largo de la vida, las personas forjamos una forma de ser, un carácter (éthos), a través de nuestras acciones, es la repetición de las buenas decisiones, lo que genera en el hombre el hábito de comportarse adecuadamente y es en éste hábito que consiste la virtud. Consideró que las virtudes son en esencia un conjunto de buenos hábitos e identifica dos tipos de virtudes: las intelectuales y las éticas. Aristóteles resaltó que son precisamente las virtudes cardinales de prudencia, fortaleza, templanza y justicia, las que permiten regular el comportamiento entre los hombres (Farfán, 2013).

Influenciados por los filósofos griegos, Santo Tomás de Aquino y San Agustín de Hipona, doctores de la Iglesia Católica, cuyas doctrinas siguen vigentes e influyendo en la vida de los católicos, además de reconocer la importancia de las virtudes cardinales, introducen el concepto de virtudes teologales, que regulan las relaciones entre los hombres y Dios. Consideraron que la práctica de las virtudes cardinales y teologales era la única vía por medio de la cual el hombre puede alejarse del mal y alcanzar la salvación.

La Iglesia católica permeó sus valores e ideales en la educación en México desde la Conquista. Cabe recordar que durante el Virreinato, para los españoles la educación fue primordialmente una tarea de evangelización que abarcó desde el nivel básico hasta el nivel superior, un ejemplo es la *Real y Pontificia Universidad*, primera universidad en la Nueva España, que se establece con la intención de traer de España todos los conocimientos científicos, literarios y artísticos, pero daba prioridad a las materias teológicas (Sánchez 2016).

Varios han sido los acontecimientos históricos y las iniciativas que han marcado el rumbo de los valores que se han promovido en las políticas educativas de México, principalmente en educación básica y media. Se puede mencionar por ejemplo, el documento “Los sentimientos de la Nación” redactado por José María Morelos y Pavón y Andrés Quintana Roo, las Leyes de Reforma encabezadas por

Benito Juárez, la influencia del Positivismo en la segunda mitad del siglo XIX, representado principalmente por Gabino Barreda y Justo Sierra, el movimiento de renovación cultural encabezado por Antonio Caso, José Vasconcelos, y Jaime Torres Bodet y la “Cartilla Moral”, documento escrito por Alfonso Reyes, entre otros. Derivado de estas influencias, desde la Constitución de 1857, el artículo 3 ha sido modificado en diferentes ocasiones, con la visión del gobierno en turno. En estos cambios se han reflejado los valores que se han pretendido promover en las diferentes épocas.

En cuanto al estudio del desarrollo moral de las personas, se revisaron las teorías de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Lickona, psicólogos que plantean el desarrollo moral pasa por una serie de etapas que están relacionadas, tanto con el desarrollo físico, como con la interacción del individuo con su medio ambiente. Piaget asocia el desarrollo moral con el proceso de maduración evolutiva (Mazadiego, 2005). Por su parte Kohlberg lo atribuye únicamente a la interacción con el ambiente en el que se desenvuelve cada individuo. También se revisa la postura de la psicología positiva que concibe los valores como fortalezas de carácter que ayudan a las personas a desarrollarse y a encontrar la plenitud.

En relación a los valores profesionales, se analizaron algunos de los principales conceptos, tales como su importancia para la formación de la identidad del individuo, la ética profesional y la competencia profesional. De acuerdo con Arana (2006, p.335), los valores profesionales pueden definirse como “aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significados sociales de redimensionamiento humano y, que se manifiestan relacionadas con el quehacer y modos de actuación profesional. Los valores profesionales son los valores humanos contextualizados en la profesión. Éstos constituyen rasgos de la personalidad profesional, que contribuyen a asumir una concepción y un sentido integral de la profesión”.

Alcántara y Hisch (2009), Ibarra (2007) y Cásares (2010), consideran que la ética profesional constituye el marco para el análisis de los valores profesionales. Ibarra (2007), afirma que los valores profesionales dan a cada profesión su sentido y razón de ser en la sociedad y su importancia reside también en que proporcionan

al profesionalista una identidad profesional, un sentido de pertenencia a un grupo y una identidad colectiva a ese grupo de profesionistas.

A través de los estudios de bioética, Tom Beauchamp y James Childress, (en Alcántara et al., 2009) definieron cuatro principios de ética profesional, que se han extendido a prácticamente todas las profesiones: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Por otra parte, las reglas más relevantes que se consideran en la ética profesional son: veracidad, privacidad, confidencialidad y fidelidad (Hirsch en Alcántara et. al, 2009, p. 197-199).

Arana (2006) observa que la educación en valores debe llevarse a cabo como un proceso intencionado, explícito y particularizado. Al respecto, Latapí (2001) afirma que para que los estudiantes tengan una formación en valores intencionada y activa, se deben considerar diferentes actores que intervienen en el proceso, tales como el ejemplo de los maestros, el ambiente de la escuela, la oportunidad de que los alumnos tengan experiencias significativas, los contenidos curriculares y los valores explícitos, entre otros. Cuando la educación en valores es llevada a cabo de manera exitosa, los estudiantes desarrollan aspectos tales como la capacidad interpretativa y valorativa de la realidad, la actitud participativa, comprometida y responsable, la capacidad transformadora hacia el desarrollo humano, la espiritualidad y la personalidad y la correspondencia entre el proyecto de vida individual y la sociedad ( Arana, 2006).

Haciendo referencia al liderazgo en la gestión educativa, en el año 2000, la UNESCO lo definió como “el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos” (Pozner, 2000, pág. 9). Desde esa perspectiva, el liderazgo no se refiere al de una posición de autoridad en una estructura social y tampoco al conjunto de características de la personalidad, se observa que el liderazgo debe ser entendido como una serie de actividades o prácticas que exigen un alto grado de innovación y aprendizaje profundo. De acuerdo con los planteamientos de la UNESCO, se destacan los siguien-

tes valores necesarios para el liderazgo en la gestión educativa: aprendizaje organizacional continuo, innovación, excelencia, transformación, cooperación, equidad, altruismo, pasión, imaginación, trabajo en equipo, pluralidad.

Daniel Goleman, ha hecho una de las propuestas más interesantes en relación al liderazgo, llegando a la conclusión de que la inteligencia emocional es la condición indispensable para ejercer el liderazgo. Goleman plantea que las cuatro capacidades de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, son las que permiten el manejo adecuado de los valores en los líderes. Por su parte, Howard Gardner quien habla de la capacidad moral del individuo, afirma que ninguna mala persona puede ser un buen profesional, extrapolarlo esto al directivo, se podría decir que ningún directivo puede ser *buen directivo* si no es una buena persona.

#### Proceso metodológico

Para lograr los objetivos de la investigación, se determinó que fuera una investigación teórica que permitiera hacer una revisión de la literatura ya existente que hace referencia a distintos aspectos que pudieran estar involucrados en el fenómeno estudiado. Gómez (2009) afirma que este tipo de investigación es utilizada para documentar el “estado del arte” del problema a investigar, y, al mismo tiempo, sirve para relacionar una nueva idea con otras que ya se conocen. La investigación se complementará con la aplicación transversal de un cuestionario para conocer el fenómeno estudiado en su contexto natural y poder tener una aproximación más completa y argumentativa del mismo en cuanto a los resultados que pueda arrojar.

El alcance de la investigación es descriptivo ya que tiene como meta el *describir* como se manifiesta el fenómeno. Únicamente se pretende recolectar información de manera independiente y específica sobre las variables especificadas para mostrar algunas dimensiones del fenómeno estudiado.

#### Resultados parciales

Aunque el posgrado estudiado forma directivos líderes para la gestión y desarrollo de la educación y plantea en sus objetivos y en su diseño curricular la importancia del desarrollo de valores en los mismos, las materias que versan directamente sobre los temas de liderazgo y de valores son optativas, por lo que no necesariamente los alumnos adquieren y desarrollan la conciencia de ambos temas. Todo parece indicar que no se tiene una estrategia definida para la formación en valores de los directivos y líderes.

Por otra parte, el grado de madurez en el desarrollo moral de los estudiantes también puede ser un factor importante en el logro de una formación intencionada en valores ya que es probable que una estrategia definida no tenga éxito si un estudiante no tiene un desarrollo moral adecuado, o esté en fases no avanzadas.

No todas las teorías de liderazgo incluyen el tema de la importancia del manejo de valores en los líderes por lo que, dependiendo de la postura que se tenga en relación al liderazgo, se tendrá o no claridad en cuanto a la relación que tiene el liderazgo ético con el éxito en la dirección de las instituciones educativas hacia los logros de la organización y al bien común.

#### Conclusiones preliminares

Ante los rápidos cambios y los problemas sociales que enfrentamos actualmente, la promoción de valores a lo largo de todos los niveles de la educación y especialmente en la educación superior, cuando se relaciona con el desempeño profesional, adquiere una importancia fundamental, es por ello que organizaciones como la UNESCO y la OEA hacen hincapié en el tema. Por ello también, los autores que se han revisado a lo largo de la investigación, reconocen que es necesario que los estudiantes universitarios conozcan los principios de ética profesional en general y de sus propias disciplinas en particular para que puedan así, estar preparados para enfrentar los problemas éticos en su ejercicio profesional.

Las instituciones deben hacer un esfuerzo intencionado para establecer las condiciones, recursos y procesos que faciliten la construcción de ambientes favorables, al igual que la formación de líderes con las competencias y valores necesarios

para guiar hacia esos ambientes. Por último, resulta también necesario el contar con mecanismos individuales e institucionales de autoevaluación permanente.

## Referencias

- Alcántara, A.; Barba, L.; Hirsh, A. (2009). Valores universitarios y profesionales. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 18 de junio de 2016 En: <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/arana.pdf>
- Farfán, I. (2013). Acercamiento a la ética en el Renacimiento. Obtenido de Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México: <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/>
- Fernández, M.A. (2013). Los Sentimientos de la Nación de José María Morelos y Pavón. Antología documental. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Goleman, D. (2013). Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional. Ed. B.S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro. Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. Estado de Conocimiento sobre Educación y Valores. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A.C.). Consultado el 16 de junio de 2016 En: [http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/panel\\_estados\\_del\\_conocimiento/estado\\_del\\_conocimiento\\_sobre\\_valores\\_profesionales\\_y\\_etica\\_profesional.pdf](http://www.iberopuebla.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf)
- Ibarra, G. (2007) Ética y valores profesionales. México: Reencuentro. Consultado el 18 de junio de 2016. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004907>



- Latapí P. (2001). Valores y Educación. Conferencia impartida el 23 de octubre del 2000 dentro del ciclo de conferencias magistrales CATEDRA FIN DE MLE-NIO en la UANL.
- Mazadiego, T. (2005). Propuesta humanista para la clarificación de valores en estudiantes universitarios. Tesis de doctorado. México: Universidad Iberoamericana.
- Pavía, G. (2009). Los valores y su relación con la asignatura de formación cívica y ética. Un estudio con docentes y alumnos de secundarias diurnas en el D.F. México: Tesis de Maestría. IPN.
- Platón, Eggerts (trad.) (1988). Diálogos IV República. Madrid: Gredos.
- Pozner, P. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO.
- Sánchez, R. (2016). Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México. Recuperado el 07 de abril de 2016, de Videoteca jurídica virtual UNAM: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/14/cnt/cnt10.pdf>
- Schmelkes S (1996) La formación de valores en la educación. ITAM. México. [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec\\_4.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_4.html)
- MAGDE Programa académico (2016). Obtenido de Instituto Politécnico Nacional: <http://www.sepi.escasto.ipn.mx/Oferta/MAGDE/ProgAcademico/Paginas/Plan-de-estudios.aspx>

## DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA

Liliana Lira López

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el magisterio. SEJ

### Contexto

La ponencia desarrolla un acercamiento a un programa de Doctorado que imparte en la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). Este atienden estudiantes cuyo antecedente de formación, poseen en su mayoría una maestría con orientación profesional. Dichas maestrías son impartidas a profesionales de la educación que prestan sus servicios en la SEJ. En un porcentaje menor también atienden maestros de universidades públicas y privadas de la entidad.

El Doctorado que se analiza tiene el enfoque de *Investigación Educativa Aplicada*, se ha logrado integrarse al sistema de Educación Superior sin dejar de formar parte del sistema de Educación Básica.

Las IES de la SEJ y en particular los programas de posgrado, parten del supuesto que al igual que las universidades, desarrollan las funciones sustantivas de docencia, investigación así como extensión y difusión del conocimiento, se da por sentado que se cuenta con las mismas condiciones de infraestructura. Esta generalización omite de partida una diferenciación: 1. la investigación educativa que realizan los estudiantes de estos posgrados, es sobre la práctica educativa del contexto en el que éstos laboran, y 2. la formación para la investigación educativa que se realiza, aun cuando son asesorados por expertos en una línea de investigación, no es actividad que les caracteriza, se dedican más a la docencia.

El enfoque del programa en cuestión, se asocia a la toma de decisiones y a la atención o solución de problemas educativos. Este tipo de investigación está vinculada idealmente con los agentes que toman decisiones (Latapí, 1997). Está en

concordancia con lo que establece el CONACYT respecto a que los resultados generados por la investigación deberán formalizarse en aportaciones específicas factibles de aplicación al sistema y contexto.

El modelo pedagógico en el diseño curricular es la perspectiva crítica, que concibe la escuela y el currículum como instrumentos para el cambio y la reconstrucción social. Esto supone formar personas no sólo críticas del contexto sino también con capacidades para transformarla. (Ferreyra y Pedazzi, 2007).

#### Marco de referencia

Una reflexión sobre la conceptualización de *investigación educativa aplicada* es presentada previamente por Lira, y Sandoval (2015), ya que se da por supuesto el dicho enfoque, pareciera que el atributo de *aplicada* a la investigación educativa es una tautología. Sin embargo, en una revisión de la historia de la investigación educativa y sus relaciones con los posgrados dirigidos a los docentes, permite aclarar por qué resulta preciso calificarla como investigación *aplicada*: desde el punto de vista del profesional de la educación, para que una investigación merezca el calificativo de “educativa” debe contribuir de manera directa e inequívoca a la misma educación, y no sólo a la acumulación de conocimientos.

Contrario a lo que por largo tiempo imperó, una tendencia a conformarse con un modelo dominante de investigación educativa gestado en el medio universitario. Cuyo concepto de investigación científica es la orientada a la generación y acumulación de conocimientos, alejada de los problemas de orden práctico.

La distinción entre *problemas de orden científico* y *problemas de orden práctico* permite dirimir el desacuerdo respecto de la pertinencia de hablar de investigación básica o aplicada. ¿A cuál de esos dos órdenes pertenecen los problemas que enfrenta la educación? Sabemos desde hace mucho –gracias a Émile Durkheim y a John Dewey- que no podemos hablar de “educación” de forma abstracta, pues ésta es siempre una actividad humana “situada y fechada”. Dicho de forma simple, la educación es un asunto de orden *práctico*.

El mismo Émile Durkheim defendió la posibilidad una ciencia auténticamente educativa a la que describió como una “teoría-práctica” de la educación. Para ello, debemos romper con la filosofía del conocimiento que hemos heredado y que establece una separación insalvable entre lo teórico y lo práctico. Separación que es reforzada por la creencia en una división social del trabajo según la cual los educadores serían meros “prácticos”, mientras que los investigadores (en general) serían auténticos “teóricos”.

Respecto a las características o tipos de investigación, a mediados de la década de 1990 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa establecía una categórica diferencia entre trabajos orientados por un interés estrictamente prescriptivo (principalmente las “propuestas” para la formación docente) o descriptivo (comunicación de experiencias docentes), y lo que entonces calificaban como “auténticas investigaciones”, ahora ha incluido entre sus áreas temáticas las de procesos y prácticas educativas, aprendizaje y desarrollo, didácticas especiales y medios, junto con las de currículo; aunque con reservas, se han comenzado a incluir trabajos que se acercan más al modelo que denominamos investigación educativa aplicada, ya que se presentan propuestas gestadas en la práctica y construidas a partir de resultados de investigación y con niveles de fundamentación teórica.

Una manera en que se ha venido subsanado la desvinculación entre la teoría y la práctica en la formación de docentes, intencional o no, es la utilización de la investigación de la práctica educativa como mediación para la mejora continua, además de ser una metodología para la producción conocimiento. Como se sabe, la formación *en y para* la práctica es un tema clásico que deviene del intento por integrar o relacionar la teoría y la práctica, cuya trayectoria conceptual se ha venido manifestado como praxis, transferencia de lo aprendido, o bien producir conocimiento *in situ*.

Sin embargo, la problemática que se observa en la investigación educativa que se refiere a la indagación en el aula y la intervención educativa, es que no se le reconoce como *científica* y por ello, de poco alcance para otros actores distintos a

los que se intervienen, obviamente en esta afirmación subyace un paradigma positivista.

Cochrán-Smith y Lytle (2002), muestran varios elementos paradigmáticos que separan la investigación sobre la enseñanza, que usualmente es la realizada en universidades, de la investigación hecha por enseñantes, que es aquella que está orientada a la acción y al cambio social, aspecto que vale destacar, constituye una crítica a la investigación tradicional. Éstos afirman, que la investigación del profesorado es esencialmente un género de investigación, que no ha de transitar necesariamente por los requisitos del paradigma tradicional de la investigación educativa. Incluso es ignorada la producción que esta genera.

## Resultados

- a) Dificultades en el proceso de formación. Conceptualización de *lo aplicado* y modelaje del tutor

Al parecer existe una conceptualización en los estudiantes del programa estudiado de que la investigación educativa aplicada es aquella que se realiza hasta el final del proceso, ya que se tienen los resultados de la investigación; desde los cuales se genera un modelo cuya replica debe de alcanzar a resolver la problemática estudiada más allá del contexto donde se investiga. Sin embargo, es un proceso difícil por varias razones:

1ro. Se requiere realizar un análisis a profundidad de los datos, es decir pasar de un nivel básico o elemental a uno de mayor nivel de abstracción

2do. El sustentar epistemológicamente el modelo o propuesta, implica ajustar posturas y/o disciplinas, ejercicios de inter o transdisciplina.

En el siguiente testimonio se da cuenta que es necesario terminar o hacer un análisis de los datos con mayor profundización, o como ellos mencionan, un 2do ó 3er. nivel de análisis y abstracción, lo cual sería una condición para poder hacer un modelo teórico desde los resultados:

la problemática es que yo no terminé el análisis de todos los datos, hubo muchos elementos, hubo varias fases de trabajo en intervención

con el grupo y la última fase no alcancé a terminar el análisis, entonces estoy en la construcción de ese último análisis y como observaciones recibí que hacía falta aparte de terminar ese segundo nivel de análisis, un tercer nivel de análisis para construir una especie de modelo teórico

Otro testimonio que da cuenta de que la investigación educativa aplicada, es aquella que genera un modelo de intervención, el cual se elabora una vez concluida la investigación. Modelo que debe ser aplicable a contextos similares al que se investigó, como se aprecia a continuación:

...mi problema actual [para terminar la tesis] está en concretizar el análisis de los resultados, de los hallazgos, de las conclusiones, para tratar de más o menos construir a nivel de doctorado un modelo de intervención que resuelva la problemática planteada en mi investigación y que sea más o menos aplicable a contextos similares en donde se llevó a cabo mi investigación.

La construcción de un modelo, como característica o finalidad de la investigación educativa aplicada, al parecer implica regresos circulares al análisis de datos para lograr mayor nivel de abstracción, de teorización, de articulación teórico-práctico, procesos de reconceptualización que va desde lo empírico con articulación teórica, como se expresa en seguida:

(...)estos regresos, es darte cuenta -yo creo que lo principal es darte cuenta-, como el alcohólico, darte cuenta, para atrás, si lo voy hacer, lo voy hacer bien, ese nivel de exigencia personal que dices “yo sí lo dominaba” va de nuevo, yo me he sentido así, adelante y después digo “no”, me regreso y lo vuelvo hacer. Como eso de los resultados todo mundo habla y yo decía “¡wao ya los tengo!” pero cuando empiezas a ver que tu trenza está floja, necesita estar bien apretada para subirla a un modelo no. Entonces para mí ha sido esa falta de pericia, no sé, de conocimiento de esas habilidades, de poderlo lograr, no sé, pero ahí va.

Además de la complejidad para realizar un nivel de análisis de datos con mayor abstracción, como se menciona anteriormente, se requiere capacidades de índole epistemológico para dar un sustento, más allá de la realizada durante la investigación, como se afirma en seguida:

(...)un problema es que me hace falta, no es aterrizarla, sino sustentarla, porque fue una propuesta que ya se aplicó, que se obtuvo resultados, que me está permitiendo hacer un análisis, pero que realmente

todavía no me siento capaz o con los conocimientos suficientes para poderles dar ese sustento epistemológico y teórico a la propuesta.

Al parecer según lo refieren, la investigación educativa aplicada es la que cumple aspectos técnicos y prácticos, es la que aporta un método o modelo, lo cual significa dar la trascendencia de una tesis doctoral y lo que hace que sea una tesis científica, implica darle peso teórico. Así lo refieren:

(...) las observaciones que me hicieron al trabajo es “dale peso de un trabajo de doctorado, dale el peso teórico”... porque sí cumplíamos bien con el aspecto técnico y práctico, excelente es un trabajo que aporta, puede ser un método, puede ser un modelo, pero dando en la trascendencia de un proyecto de tesis científico y o sea de doctorado, esa es la cuestión que ahorita me tiene así

Otro factor que vinculan los estudiantes con el desarrollo de habilidades investigativas y particularmente con la delimitación conceptual respecto al enfoque de *lo aplicado* en la investigación por parte de los estudiantes, es lo que se conoce como aprender el oficio (Bourdieu, Chamboredon; Passeron, 2000 y Sánchez, 2000). Ellos refieren una necesidad de involucrarse más en los procesos de investigación que realizan sus asesores o directores de tesis y saber cómo éstos construyen o se hacen desde lo que éstos investigan, son habilidades desde el hacer, como lo mencionan a continuación:

(...) participar en una investigación de algún doctor que nos invitara, como colaboradores simultáneamente o momentáneamente a participar en una investigación de tal o cual tipo, independientemente que no fuera encaminada con nuestra investigación...

Como se observa, un elemento solicitado como necesario en el proceso de asesoría es contar con un modelaje por parte del investigador; se juzga valioso en su proceso de formación, ya sea por parte del docente en alguna las asignatura o seminarios, del tutor o director de tesis. Realizar este tipo de prácticas en una de las investigaciones de sus profesores sería un proceso de aprendizaje más práctico y significativo. Dar por obvio que se tiene ciertas habilidades de investigación puede ser resuelto en el proceso de formación el colaborar con el investigador:

Se dio por sentado que todos sabíamos entrevistar, sin embargo nunca se hizo una práctica colectiva por ejemplo de cómo entrevistar,

cosas técnicas tan empíricas que dimos por sentado o que obviamos, que llegamos al nivel que todos dimos por hecho que sabemos interpretar a partir de la teoría, entre otras cosas.

El modelaje a través de quien realiza investigación se aprecia como significativo. Es frecuente en los estudiantes de doctorado, el solicitar en sus procesos de formación más vínculos con la práctica de los investigadores, ver cómo lo hacen, el que les den pistas prácticas. Incluso es criticado cuando el asesor o el docente de algún seminario se queda en lo conceptual. Esto es una fuerte limitación en los estudiantes y más cuando no se tienen antecedentes de prácticas de investigación. Por ello, crear un modelo desde los resultados de investigación les resulta una dificultad

(...) como que no quedaba bien claro hasta dónde nos iban a aportar en cada uno de los seminarios y en ninguno, o al menos yo no logré identificar en ninguno, que nos ayudara a la construcción teórica de un modelo y a la construcción epistemológica ...

Como se puede observar existen referentes conceptuales sobre la investigación educativa aplicada asociados con: la terminación de la investigación, el dominio para el análisis de datos con un alto nivel de abstracción, proceso que a la vez requiere un dominio teórico y epistemológico. Al parecer estos son elementos y/o condiciones para generar un modelo o propuesta de intervención con posibilidades de réplica en un contexto distinto del que fue investigado. Dicho enfoque de investigación que para ser aprendido o desarrollado por parte del estudiante, se requiere práctica y colaboración con quien ya tiene recorrido el camino, la experiencia del investigador que enseña desde el hacer sería un elemento que contribuye a su formación.

- b) El problema de la transdisciplina para lo *aplicado* en la investigación educativa y la operación curricular por los asesores

El hecho de asociar a la investigación educativa aplicada con la generación de un modelo o propuesta educativa con factibilidad de aplicación a otro contexto similar y distinto al lugar de donde se llevó a cabo la investigación, conlleva a una dificultad, también de índole epistemológico, relacionado con las ciencias de la educación, puesto que ninguna de estas ciencias es originada en la educación, pero se aplica



en el campo educativo. En este sentido, reflexionar el objeto de investigación de manera transdisciplinar, es pensar teóricamente en su aplicación específicamente a un ámbito distinto para el cual fue creado, es decir tomar prestado conceptos y teorías de otra disciplina y luego aplicarlo en lo educativo. Esto implica un conocimiento teórico y una habilidad de 2do. orden. Es decir, el conocimiento de ambos campos: el de la ciencia de la educación en particular en la que se circunscribe el objeto de estudio, y el de la educación para poder realizar pertinentemente la transdisciplinariedad.

(...) más que un problema es un reto, porque desde un principio el tema que yo tenía pensado que era de maltrato (...) qué hace la escuela, cómo desde una práctica educativa se puede intervenir eso, entonces esa postura ya implicaba usar a una de las ciencias de la educación, en este caso la psicología, pero entonces hacer este proceso interdisciplinario desde un inicio fue un reto, que me implicó por un lado una preparación extra porque tuve que tomar una especialidad en terapia familiar sistémica, para poder entender el paradigma tan complejo en el que estaba posicionada la investigación....

Otro problema de interdisciplina es cuando hay un objeto de estudio educativo donde se requiere de intercambio con otras ciencias. La aplicación a un ámbito distinto al que usualmente se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje como es la escuela, cuando se realiza un proceso educativo bajo condiciones distintas, implica también llevar a cabo la investigación educativa aplicada, un dialogo interdisciplinario, cuando se trata de un contexto distinto al escolar.

## Conclusión

En los procesos de formación para la investigación educativa se encuentran entrelazados todos los elementos. No se puede por ejemplo hablar sólo de la asesoría, esta a la vez cristaliza los saberes y habilidades que han de desarrollar los estudiantes, pero subyace en esta práctica de acompañamiento una posición del propio investigador, quien traduce en su hacer el real currículo, el cual puede ser coincidente o no con una conceptualización formal establecida en el plan de estudios. Currículo que vale decir, también se interpreta desde el contexto en que se opera,

por ejemplo si en dicho contexto existe más docencia que investigación, es de esperarse qué es lo que prevalecerá en el proceso de formación.

#### Bibliografía

Bourdieu, P., Chamboredon, J. Y Passeron, J. (2000). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: AKAL, Educación Pública.

Ferreyra y Pediazzi (2007). *Teorías y enfoques Psicoeducativos del aprendizaje*, Argentina: Noveduc.

Latapi, P. (1997). *La investigación educativa en México*. México: FCE

Lira, L. (Coord), (2015). *Experiencias de investigación educativa aplicada*. Volumen I. Coordinación de Formación y Actualización Docente. México: SEJ

Sánchez, R. (2000). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU, Plaza y Valdez, UNAM.

## LOS SABERES AMBIENTALES EN ESTUDIANTES DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA INDUSTRIAL Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Andrea Montaña Perches  
Tecnológico Nacional de México

### 1. Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

El riesgo de un colapso ambiental ha sido, de un tiempo a estas fechas, un problema latente; y, aunque tema de debate en reuniones de la cúpula gubernamental de muchos países, ha sido un debate de sordos porque pesan más los intereses políticos y económicos que una verdadera toma de decisiones para adoptar (e imponer, si fuera el caso) estrictas medidas de control sobre la emisión y el destino de tantísimos desechos y residuos (sólidos, líquidos, gaseosos) que genera toda actividad humana.

Tenemos la capacidad para reconocer que es necesaria y urgente una auténtica alfabetización científica que haga factible la construcción de saberes ambientales que fundamenten la comprensión, y, consecuentemente, la divulgación oportuna y veraz de una información sobre esta cruda realidad, para la toma de decisiones en relación con el cuidado del ambiente. La escuela parece ser el escenario propicio, y, la adolescencia (y primera juventud), la edad pertinente para lograrlo.

En el caso particular del Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), plantel Colomos, localizado en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, el estudiante transita de principio a fin rodeado de elementos de carácter científico-tecnológico y construye su conocimiento por y para los usos y destinos de esos elementos; y, desde luego, basado en ese conocimiento, moldea y traza criterios para su vida y futuro desempeño profesional.

El saber ambiental tiene dimensiones interdisciplinarias es por ello que afirmamos que todas las ciencias tienen que ver con el ambiente, supuesto que en él se concretan, aun en sus más sofisticados experimentos. Sólo hay que confrontar

los efectos en sí con sus impactos en el medio; es decir, mostrar al estudiante situaciones reales, y, al mismo tiempo, una propuesta de educación ambiental implícita en cualquier línea de investigación.

El tema se ha abordado desde tres enfoques básicos: conocimiento, comprensión y divulgación- tiene que ver directamente con la cultura científico-tecnológica y el saber ambiental, desde la perspectiva del papel que desempeñan los educadores en esa diada; y, por otro, con lo que Snow (1956) ha llamado las dos culturas (asumiéndolo como ruptura), esto es, el saber científico-tecnológico y las humanidades, tan distantes entre sí pero tan entramadas en el acontecer humano.

## 2. Objetivos de la experiencia

Favorecer, por medio de la alfabetización científica, la comprensión y la divulgación de un saber ambiental entre los estudiantes del CETI, basado en la creación artística.

El problema consiste en ¿cómo desarrollar un estudio que relacione los temas científicos y tecnológicos con actividades de creación artística, en un contexto en el que la tecnología se respira por todos lados?

## 3. Marco conceptual o de referencia

La posible respuesta que se buscó por medio de este trabajo se centró en tres unidades de investigación indirecta desarrolladas en un taller: conocimiento y comprensión de un saber ambiental por los efectos (positivos y negativos) de la ciencia y la tecnología; conocimiento y comprensión de la divulgación de la ciencia y la tecnología, y conocimiento y comprensión de la creación artística como medio para divulgación de la ciencia y la tecnología.

El planteamiento teórico de abordaje del objeto de estudio se sustenta en un espectro ecléctico que nos fue útil: la corriente histórico-cultural de Vygotsky (1926,2008) cuyos planteamientos sobre creación artística e invención sentaron las bases teórico metodológicas de la propuesta de intervención, la enseñanza para la comprensión de Perkins (1995,1999), la epistemología de lo ambiental de Leff (2000, 2002, 2007, 2010, 2011,2012) y la creatividad artística de Romero (2008),

todo ello enfocado hacia la construcción epistemológica de la teoría de la complejidad y la interdisciplina de Morin (2001) y Rolando García (2006). En tanto que en el diseño del taller se consideraron las ideas de Ferreyra (2014) y de Freinet (2005).

#### 4. Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información

La metodología, la cual asume una orientación cualitativa y de intervención por medio del taller. El propósito de este recurso es recuperar los saberes de alumnos y maestros en una relación intersubjetiva de transformación de los modos (o modalidades) de interactuar con el conocimiento, la reflexión sobre los vínculos e interacciones que se generan y la comprensión de saberes. Para construir el saber ambiental, habría que pensar entonces en la transformación institucional de una cultura que entreteje los saberes y motiva e induce al cuestionamiento: esto es, repensar la escuela como espacio para propiciar el saber con sentido ambiental.

Por último, en relación con el diseño de la investigación, se describen los tres acercamientos -conexos a las tres unidades de investigación- aplicados para la exploración -mediante una encuesta en línea- del conocimiento sobre el tema ambiental, cada uno con duración de cuatro meses y desglosado en etapas, lo cual nos aportó suficiente información para delinear una estrategia de intervención por medio de un taller, desde la perspectiva de la complejidad y a partir de la teoría histórico-social, que contenía además la interrelación de saberes ambientales y la creación artística, así como procesos de sensibilización. La propuesta se desarrolló con tres grupos diferentes en un ambiente de libre expresión, donde se intentó que el diálogo, la literatura, la interacción, la pintura, la música, el teatro y el performance fuesen las formas de comunicación de los adolescentes, entre sí y con su entorno.

#### 5. Descripción de la experiencia

El proponer una estrategia educativa para promover la comprensión de los saberes ambientales a través de la creación artística en estudiantes del CETI se abordó desde la perspectiva de la complejidad y a partir de la teoría histórico-social.

A inicios del 2015 se puso en marcha el primer Taller Rehiletes de la Imaginación, a mediados el segundo taller y en 2016, el tercero. Cada intervención fue diferente, la primera demostró ser una prueba piloto, ya que se planeó de una forma y resultado diferente, por el número de sesiones, el número de grupos atendidos y las actividades de creación artística realizadas.

La pregunta generadora al iniciar cada sesión rindió sus frutos, pues el principio dialógico se experimentó, primero con sus las preocupaciones ambientales, partiendo de escenarios globales para luego situarlos en contextos locales, la discusión y las culpas presentes todo el tiempo, pues para ellos, los factores que provocan los desastres ambientales tiene varias aristas: el gobierno y las políticas públicas, las empresas y los residuos peligrosos, las personas y su falta de cultura, al reflexionar sobre sus respuestas y preguntarles *¿por qué sucede esto?*, la discusión continua y el principio recursivo se experimenta ante sus respuestas, molestos e inquietos ante la incertidumbre de lo que podría pasar en un futuro no tan lejano, los efectos causales y la posición que afirman sobre su destino, los motiva a ver el problema ambiental desde otra perspectiva, *necesitamos informarnos más, ¿qué podemos hacer? ¿cuánto tiempo tenemos?*. Todos estos cuestionamientos han permitido, la continuación de estrategias como la que se realizó usando el pizarrón y ellos escribían sobre los problemas ambientales, al clasificarlos se mencionaron los cuatro elementos que el filósofo griego mencionó en el siglo V a C. Empédocles: tierra (agro), aire (emisión de gases), agua (sequías, distribución, contaminación) y fuego (energías). El principio hologramático se plantea aquí pero no como discurso, ellos descubren que la problemática ambiental no está aislada, es multifactorial y transdisciplinaria y todos hemos contribuido a lo que está. Las aportaciones estudiantiles fueron diversas, las primeras a nivel diagnóstico de problemáticas ambientales locales; objeto arte con desperdicio *“Tienen que crear un objeto que les llene los sentidos, que al mirarlo los estimule, usen su imaginación”*. y finalmente en la última intervención por ejemplo además de realizar el ejercicio de creación artística, el diagnóstico en sitio (con guía de observación y un instrumento para elaborar proyectos verdes) siguiendo el paradigma de los cuatro elementos: tierra, viento, agua

y fuego y la metodología senderos interpretativos; además cuentos infantiles narrados por los propios estudiantes, relacionado a estos cuatro elementos; cabe señalar que en varios casos, se denota el reflejo del autor (s), además la docente se ha involucrado cada vez más y cabe mencionar que ha sido la cómplice en el desarrollo de la propuesta; los temas abordados en su materia siempre contaron con el referente ambiental y de creación artística.

La imaginación creadora, significó para muchos un entretenimiento, sin embargo, al entregar su *objeto-arte*, representó algo muy íntimo, creado por ellos mismos, parte de ellos se encontraba ahí, en ese *objeto-arte*.

Los inventos y desarrollos científicos que se generan en este centro educativo son en sí mismos creaciones artísticas, aun cuando la parte estética de los prototipos está un tanto descuidada.

De la experiencia surgen varias reflexiones: evidente es la necesidad de trabajar con los estudiantes desde distintos espacios comunicativos, y es preciso mencionar que lo emocional está a flor de piel, tanto para ellos como para quien escribe, la metamorfosis investigador-mentor se experimentó, no olvidemos que el paradigma de la complejidad nos lleva a reformular de manera significativa la acción sobre el medio y nos anima a recuperar el papel de las emociones un elemento en el proceso de construcción de conocimiento.

Como hemos mencionado cada intervención fue diferente, la primera sirvió para pilotear la propuesta, la segunda fue enriquecida con la evaluación realizada a los alumnos para mejorar y se diseñaron varios instrumentos como la guía de observación y el protocolo de proyectos verdes –con las características de las ferias de ciencias- En la tercera, se contó con la participación total de los estudiantes en todas las actividades. Sus actitudes y talentos creativos se dieron en forma natural, la resignificación de los espacios y deseos de hacer cambios en sus hábitos involucrando a familiares y amigos se reflejó en sus comentarios.

## 6. Resultados alcanzados

El término intervención en el ámbito educativo sugiere una intromisión en la clase, el observar, narrar e interactuar, hace que el investigador se convierta en cómplice de lo que sucede en el aula y a lo largo de tres semestres ese ha sido mi papel, con la intención de proponer formas diferentes de mirar a los saberes ambientales. Es momento de extender y compartir los resultados de esta experiencia donde la mutua alfabetización científica se dio en la cotidianeidad escolar. Los cuales se han clasificado en cinco apartados de acuerdo al criterio metodológico que siguió la investigación:

- a) Descripción de los resultados de la encuesta
- b) Descripción general del proceso de intervención
- c) Preocupaciones ambientales
- d) Regreso al campo (cuestionario y entrevistas)
- e) Aportaciones de divulgación de los estudiantes intervenidos.

En cada intervención existen aportaciones de los alumnos: observaciones en las instalaciones educativas, entrevistas con alumnos, narración fotográfica de actividades dentro de su colonia, el diseño de proyectos verdes, la construcción del objeto-arte y la narración de cuentos.

## 7. Conclusión e implicaciones

La posibilidad de re-construir el taller, más bien de co-construir la estrategia con los comentarios de estudiantes y docente de los grupos intervenidos a lo largo de tres semestres sugiere el trabajo colaborativo, la coparticipación de quienes iniciaron la experiencia y sobre todo la continuidad de sus trabajos, es preciso anotar que quienes se involucraron más siguen bajo la tutela de la docente en investigaciones verdes. El ethos institucional, para ellos no representa barrera alguna, puesto que la disposición en su formación como investigadores está latente.



La relación ciencia-arte se experimentó en las asignaturas de Química, Termodinámica y Mediciones en Ingeniería, se trabajaron los contenidos académicos de cada asignatura con estrategias creativas.

La comprensión de saberes ambientales en los estudiantes del CETI, se logró durante las sesiones del taller al iniciar con preguntas generadoras sobre el tema ambiental que al responderlas, inicia el principio dialógico, entre lo que saben y piensan y el cómo para resolver; ante la incertidumbre, las emociones encontradas y la necesidad de conocer más para generar alternativas, entre desencantos y conocer más sobre el tema ambiental llevan a “algunos” estudiantes a dar saltos cualitativos, cuestionando y argumentando la crisis ambiental que se traduce en bucles recursivos, ellos inician y otros interrogan más sobre las temáticas abordadas.

Al solicitarles tareas de investigación y creación para explicar una problemática ambiental (elegida por ellos y presentada como proyecto verde), al construir un objeto-arte en el que explorar y explorarse para crear con desechos algo sorprendente y vincularlo como una posibilidad de aminorar el problema de la basura; construyendo un argumento mediante cuentos que evocan su preocupación ambiental; armando un producto o prototipo con tecnología caduca, dando vida a un nuevo producto.

Las respuestas de “algunos” estudiantes no sólo demuestra su nivel de comprensión, los obliga a seguir avanzando, como los 10 alumnos que continúan trabajando con proyectos verdes. La comprensión de los saberes ambientales, se demuestra con la intervención y compromiso de cada estudiante, que cuestiona y procura atender desde casa para luego en los espacios de convivencia, finalmente en el desarrollo de proyectos verdes que ameritan fortalecimiento de entidades financieras y de autoridades.

Sí, el desconocimiento, la sordera y la ceguera de las políticas públicas de los empresarios incluso de las formas de consumo, son temas transversales que todo ingeniero debe saber y comprender. La problemática ambiental está aquí, es ya,

es ahora, las acciones emprendidas son muchas y en diversos escenarios, pero hace falta trabajar coordinada y comprometidamente.

En la formación científico-tecnológica de ingenieros y tecnólogos las implicaciones son muy fuertes, tanto en el uso y gestión del conocimiento como en la bioética que deberá estar presente a lo largo de la carrera, para actuar y tomar decisiones responsables con el ambiente. La comprensión de saberes ambientales es necesaria en la vida diaria, es preciso el trabajo colaborativo, familiar, institucional y gubernamental

## 8. Referencias

Albornoz, M. y López Cereso, J. A. (2010) Ciencia, Tecnología y Universidad en Iberoamérica. OEI

<http://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Chaparro.pdf#page=87>

CETI, Centro de Enseñanza Técnica Industrial. (2011, Última actualización el Viernes 08 de Julio de 2011 08:28). Historia del CETI. from [www.ceti.mx](http://www.ceti.mx)

de Robles, S. L. R., & Espinet, M. cambio climático.

Espinet Blanch, Mariona. El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil. (1995). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040205>

Ferreya, Ademar Horacio. (2014). Seminario Taller. El Aprendizaje total. Practicas educativas actuales y escenarios futuros. ISIDEM.

García, Rolando. (2006). Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Ed. Gedisa

Gaudiano, E. G. & Miguel Ángel Arias Ortega. (2015). La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad 2002-2011. En COMIE. Colección Estados del Conocimiento. México.

Haskell, David. (2013) En un metro de bosque. Ed. Noema.

- Leff, Enrique. (2007). La complejidad ambiental. Retrieved 22 de diciembre de 2013, from Polis [polis-4605-16-la-complejidad-ambiental%20\(3\).pdf](#)
- Leff, Enrique. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México Siglo XXI.
- Perkins, D., (1999) (1999). ¿Qué es la comprensión? In Paidós (Ed.), *La enseñanza para la comprensión. Martha Stone Wiske (comp.)* (pp. 69-94). Argentina: Paidós.
- Picinelli, F. (1999). El mundo simbólico: Los cuatro elementos. Segundo libro. El Colegio de Michoacán AC.
- Picinelli, F. (1999). El mundo simbólico: Los cuatro elementos. Segundo libro. El Colegio de Michoacán AC.
- Romero Rodríguez, Julio. (2008). Creatividad en el arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad. . Retrieved 18 de abril de 2014, from Facultad de Educación. Universidad Complutense [www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA28/Julio%20Romero%20Rodr%EDguez.pdf](#)
- Sánchez Sánchez-Cañete, Francisco Javier, & Pontes Pedrajas, Alfonso. (2010). La comprensión de conceptos de ecología y sus implicaciones para la educación ambiental. from Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias <http://www.redalyc.org/pdf/920/92013009010.pdf>
- UNESCO. (1987). Nuestro Futuro Común, Informe Brundtland 3. <http://www.ayto-toledo.org/medioambiente/a21/BRUNDTLAND.pdf>
- Valdivia, José. (2008). Educación y medio ambiente: hacia una ética global. En A. Pontes [Coord.]: Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria. from Servicio de Publicaciones de la UCO. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=352255>
- Villaverde, M. N. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, (1), 195-217.

Vygotsky, Lev Semiónovich. (1926). *Imaginación y creación en la edad infantil*. .  
Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, Lev Semiónovich. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Cognición y desarrollo humano. Ed. Paidós. 1° Edición 1995. Buenos Aires. 235 p. ISBN: 84-493-0165-3

Yore, Larry D., Bisanz, Gay L., & Mano, Brian M. (2003). Examinando el componente de alfabetización de las Ciencias: 25 años de Artes del Lenguaje y la Investigación de la Ciencia. Retrieved enero 2014, from International Journal of Science education <http://eric.ed.gov/?q=art%2band%2bscience&ff1=subElementary+Secondary+Education&pg=7&id=EJ672141>

## EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN: ELEMENTOS PARA COMPRENDER EL PROBLEMA DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

José Humberto González Reyes

Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

### El acceso a la educación superior en la ZMCM

Anualmente, las principales instituciones de educación superior (IES) —cuyos campus centrales se localizan en esta zona— realizan dos procesos de admisión para nivel licenciatura en modalidad escolarizada, abierta, a distancia y mixta. En el ciclo escolar 2014-2015, de las 217 mil 563 solicitudes de ingreso a nivel licenciatura en modalidad escolarizada y no escolarizada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sólo pudieron ser atendidas 23 mil 335. Esto implica que un 89 por ciento de los aspirantes no lograron obtener un lugar en algunas de las carreras que ofrece dicha institución (UNAM, 2016).

En el mismo periodo, 23 mil 349 aspirantes de 87 mil 789 alcanzaron el puntaje necesario para ocupar un sitio en alguna licenciatura perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN), por lo tanto, un 73 por ciento de los aspirantes no fue admitido (Excélsior, 2015). En 2015, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) admitió a 12 mil 085 aspirantes de 92 mil 690 que solicitaron ingreso para algunas de las licenciaturas que se ofrecen en esta institución. Lo anterior representa un 87 por ciento de aspirantes no aceptados (UAM, 2015).

En este sentido, no es sencillo establecer una cifra exacta del número de jóvenes que anualmente no logran ingresar a alguna institución de educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) pues varios de estos jóvenes, con la finalidad de incrementar sus probabilidades de ingreso, presentan

el examen de admisión para dos o más instituciones en el mismo periodo. Lo anterior genera que los registros puedan duplicarse o triplicarse e incrementar la cifra de aspirantes no admitidos. No obstante, de acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2015), se estima que anualmente alrededor de 140 mil jóvenes quedan al margen del nivel superior de un total aproximado de 300 mil solicitudes de ingreso que se registran en la ZMCM.

### Marco Teórico

En cuanto a investigaciones relacionadas con el tema del acceso a la educación superior y los factores que influyen en esta transición se encuentra el trabajo de Marisol Silva (2012) quien señala que, aun con el avance experimentado en los últimos años, no se ha logrado beneficiar a los estratos de menores recursos. Es decir: existe un acceso diferenciado en función del nivel socioeconómico de los aspirantes y una distribución inequitativa de las oportunidades educativas.

Lo anterior se confirma en el estudio realizado por Guzmán y Serrano (2011), en el cual se analizan las características socioeconómicas y culturales de los jóvenes que ingresan a la Universidad Nacional Autónoma de México y se demuestra que son los de las clases más favorecidas quienes gozan de mayores posibilidades de ser seleccionados. En un ejercicio similar, Rodríguez y Márquez (2011) indican que en el nivel superior es donde se presentan las condiciones más desiguales de acceso, principalmente, en función del nivel de ingresos.

No sólo los antecedentes socioeconómicos han demostrado su impacto en el ingreso a la educación superior, la trayectoria académica es otro factor adyacente. Rodríguez (2014) señala que la institución donde los aspirantes cursaron el nivel medio superior influye en sus posibilidades de ingreso. De esta manera, los jóvenes (sin beneficio del pase reglamentado) provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades tienen mayores probabilidades de

ingresar al nivel superior; al final, con menores probabilidades de ingreso, se encuentran los egresados de los bachilleratos tecnológicos (excepto los pertenecientes al IPN) y el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (Conalep).

Taborga (2002) desarrolla los diversos factores que influyen en la oferta y la demanda de estudios de licenciatura en dicha región: Población, absorción de la demanda, eficiencia terminal, tipos de demanda, migración, postulaciones múltiples, entre otros. El estudio realizado por Blanco, Solís y Robles (2014) —en el que se analiza el efecto de las desigualdades en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México— establece que en los niveles donde la cobertura es menor las desigualdades socioeconómicas y culturales tienen mayor influencia sobre el acceso y logro educativo, por lo tanto, es en el nivel superior donde las desigualdades tienen mayor incidencia.

Existen algunas investigaciones que abordan de manera destacada el tema de los aspirantes no admitidos en la educación superior. Ramírez (2009) presenta un ejemplo de cómo los institutos tecnológicos se constituyen en una opción educativa para los jóvenes que no logran ingresar a las universidades con mayor demanda en la ZMCM. Por otra parte, Pérez Colunga (2013) presenta el caso de los jóvenes no admitidos en las principales instituciones de educación superior (IES) que, dadas las circunstancias, deciden o se ven obligados a inscribirse en alguna institución privada para continuar sus estudios.

El trabajo realizado por Carlota Guzmán (2012) sobre el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) representa el único antecedente inmediato de investigación académica acerca del Movimiento. Así, Guzmán analiza, desde la perspectiva de la sociología de la experiencia social, cómo los jóvenes del MAES viven la exclusión del nivel superior, las estrategias que despliegan con la finalidad continuar con sus estudios y el cambio en la percepción de su entorno social. Para esto se basa en 12 entrevistas a jóvenes de esta organización que están en la etapa de movilización política en busca de un sitio en la UNAM.

Metodología

El presente trabajo deriva de la tesis de maestría elaborada por el autor en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. En dicha investigación con enfoque cualitativo se realizaron 23 encuestas a jóvenes de las cuales derivaron 11 entrevistas; además de una entrevista a dos padres de familia. Todos ellos pertenecientes al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior.

Como se ha señalado, el tema de los aspirantes no admitidos en el nivel superior y la movilización política como vía de ingreso son temas poco explorados por la investigación educativa en México. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo la movilización política se constituye en una opción de ingreso para los jóvenes no admitidos. Lo anterior, contribuirá a identificar algunas de las estrategias que despliegan los jóvenes rechazados para continuar con sus estudios superiores. Para este propósito se recuperan las experiencias de jóvenes integrantes del MAES. La participación de estos jóvenes fue voluntaria y en todo momento se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada, es así que los nombres aquí presentados corresponden a seudónimos elegidos por ellos o asignados aleatoriamente.

## Resultados

### La etapa de exclusión: puntos de partida y de llegada

La exclusión educativa de la que aquí se da cuenta es entendida como el momento en el que los jóvenes no son admitidos en la institución de educación superior (IES) de su preferencia lo cual se encuentra estrechamente relacionado con el problema del acceso a la educación superior.

La información de las encuestas aplicadas como parte de esta investigación indica que los jóvenes del MAES provienen, principalmente, de municipios del Estado de México como Ecatepec, Nezahualcóyotl, Chimalhuacán y Naucalpan. Además, de delegaciones de la Ciudad de México como Gustavo A. Madero, Coyoacán, Iztapalapa y Cuauhtémoc.



Son precisamente Coyoacán, Gustavo A. Madero, Iztapalapa y Naucalpan las localidades con más demanda de ingreso a la educación superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y también las que cuentan con el mayor número de aspirantes no aceptados (ANUIES, 2015). Esto, principalmente, a que en las primeras dos demarcaciones se encuentran los campus centrales de la UNAM y el IPN, respectivamente.

En lo referente al bachillerato de procedencia, parece que éste juega un papel importante en la transición hacia la educación superior. La mayoría de los jóvenes entrevistados pertenecientes al MAES proviene de instituciones para las cuales las probabilidades de acceso a instituciones como la UNAM son relativamente menores en comparación con los bachilleratos a cargo del IPN o de la misma UNAM (Rodríguez, 2014).

De esta manera, de los 23 jóvenes encuestados, la mayoría provienen de algún plantel perteneciente al Colegio de Bachilleres, le siguen aquellos que cursaron el bachillerato en instituciones privadas, Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPO), Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), escuelas del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).

Resulta interesante que al revisar algunos elementos relacionados con el desempeño académico de estos jóvenes —basado únicamente en las materias reprobadas durante el bachillerato, el promedio final y los años en los que concluyeron en su totalidad los créditos correspondientes a dicho nivel educativo—, pareciera no existir una relación directa ni causal entre algunos indicadores como el promedio final de bachillerato y el desempeño en el examen de admisión. Es decir: no existe una diferencia significativa en los puntajes obtenidos, por ejemplo, en el examen de la UNAM, entre jóvenes que lograron promedios finales altos y aquellos que obtuvieron promedios finales inferiores.

Aunque establecer dicha relación requiere de un análisis más detallado con la ayuda de una muestra más numerosa, lo anteriormente señalado podría ser tan

sólo una muestra de las manifestaciones que implica una calidad diferenciada de los servicios educativos proporcionada por las diversas instituciones de educación media superior, fenómeno del que dan cuenta Blanco y colaboradores (2014).

En el caso de los jóvenes encuestados, el número de intentos de ingreso — medidos por las veces que han presentado el examen de admisión a alguna institución de educación superior— asciende hasta 12 intentos distribuidos en periodos que alcanzan, en algunos casos, 3 años. Si sumamos el total de intentos realizados por todos los jóvenes que participaron en esta investigación y los distribuimos por institución y carrera, se puede apreciar claramente una concentración en las solicitudes de ingreso hacia la UNAM con 44 intentos de un total de 95.

Por otra parte, Medicina (UNAM, UAM e IPN), Psicología (UNAM, UAM e IPN), Diseño de la Comunicación Gráfica (UAM), Médico Veterinario Zootecnista (UNAM y UAM) y Arquitectura (UNAM y UAM) son las carreras más solicitadas pues en ellas se agrupan poco más la mitad de los intentos de ingreso.

Las experiencias de quedar fuera de la educación superior

Los jóvenes del MAES entrevistados manifiestan y asumen la absoluta responsabilidad de no haber sido aceptados en la institución a la que ellos deseaban ingresar. Así, la etapa de exclusión de la educación superior, para estos jóvenes, está marcada por sentimientos de culpabilidad, frustración, desilusión y desmotivación como lo ilustra el testimonio de Lucía: “Lo primero que pasó por mi mente fue ‘fallé’. Más porque soy la mayor. Cómo le voy a dar esta imagen a mi mamá, a mi papá y a mi hermana. Me quedé con esa impresión de que les fallé” (Lucía, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Si bien, aunque algunos padres de familia suelen ser comprensivos con la problemática del acceso a la educación superior y convertirse en una importante fuente de apoyo, los cuestionamientos sobre las posibles causas del bajo desempeño en los exámenes, conforme se acumulan los intentos de ingreso sin éxito, suelen incrementarse como lo muestra el testimonio de la señora Elsa, madre de una de las jóvenes del MAES:

Pues en primera pensé en que como era posible que siendo una chica con promedio bastante bueno no se quedara en el examen, incluso, llegué hasta a dudar de su calificación. Llegué a ofenderla [...] psicológicamente. Sí, la verdad le dije: ‘¡cómo es posible! [...] ¿Entonces la calificación cómo la conseguiste?’. A ese grado llega uno, se siente uno triste, frustrado (Elsa, comunicación personal, 19 de agosto de 2015)

Si bien estas declaraciones podrían no ser generalizables para todos los casos, sí permiten establecer el grado en el que la experiencia de exclusión no sólo afecta a los jóvenes, sino también a los padres de familia e, incluso, cómo los sentimientos de tristeza y frustración suelen trasladarse también a ellos y encuentran correspondencia con lo que declararon algunos de los jóvenes entrevistados.

Pese a lo anterior, el apoyo de los padres de familia a sus hijos resulta importante para continuar con los intentos de acceder a la educación superior. En la medida de la capacidad económica de las familias, las instituciones particulares y los cursos de preparación para el examen de admisión figuraron como una opción para continuar en el camino hacia la educación superior.

#### Cambios en las trayectorias de vida: las nuevas responsabilidades

El quedar fuera de la educación superior implicó para varios de los jóvenes del MAES su incursión al mercado laboral y la adquisición de nuevos compromisos familiares durante la etapa de exclusión educativa: “me tuve que dedicar a trabajar, de ahí tuve que tomar ciertas responsabilidades [...] más aún de las que [ya] tenía en la casa” (Fernanda, comunicación personal, 19 de agosto de 2015). Sin embargo, la incursión al mercado laboral no siempre es por iniciativa propia, en algunas ocasiones, el que los jóvenes ingresen a trabajar durante la etapa de exclusión es producto de la presión familiar.

El ingreso al mercado laboral podría verse como un aspecto positivo; sin embargo, cuando el tipo de empleo al que se accede no está relacionado con las expectativas profesionales, podría significar ciertas desventajas posteriores en la transición de la educación superior al trabajo (Blanco et. al., 2014). Al igual que otros

jóvenes entrevistados, Fernanda tuvo que ingresar a trabajar como cajera en una panadería donde decía no sentirse conforme, pues ella seguía manteniendo sus aspiraciones de estudiar Medicina.

#### El ingreso a la educación superior por medio del MAES

Como producto del proceso de movilización política, el MAES ha logrado en los últimos 10 años establecer mesas de dialogo con las autoridades educativas y representantes de las principales instituciones de educación superior de la ZMCM. De estas mesas derivan los acuerdos por los cuales los jóvenes ingresan a la institución y carrera que más les convenga.

La distribución de los lugares obtenidos en la firma de acuerdos es con base en las asistencias a las actividades que realiza el MAES durante todo el proceso de movilización política. En este sentido, aquellos jóvenes que tengan más asistencias serán los primeros en elegir entre las carreras e instituciones disponibles. Al último estarán aquellos jóvenes con menores asistencias y con un reducido abanico de opciones a elegir.

Los mecanismos de ingreso varían de acuerdo con la institución educativa con la que se haya firmado el acuerdo. Así, por ejemplo, quienes ingresan a las carreras de la UNAM lo hacen mediante un mecanismo denominado *ingreso pos-puesto o ingreso posterior*, lo que implica que los jóvenes del MAES cursarán un año —sin pagar gastos derivados de colegiaturas— en alguna institución privada que tenga acuerdo de incorporación de estudios con la UNAM. Posteriormente, si el alumno cumple con los requisitos de mantener un promedio de ocho sin reprobar materias, el joven realiza un trámite que le permite hacer su cambio a un plantel de la UNAM y reanudará sus clases desde el tercer semestre.

Los mecanismos de ingreso para instituciones como el IPN y la UPN suelen ser de manera directa, los jóvenes del MAES sólo tiene que llevar a cabo el trámite de inscripción y formalizar estancia, es decir, se negocian directamente los lugares. Salvo en 2015, donde el IPN optó por un mecanismo similar al de la UNAM. El

ingreso por medio del Movimiento representó, para algunos de los jóvenes, conflictos con compañeros y profesores de las instituciones privadas o de las IES públicas a las que ingresan finalmente.

Cuando entramos lo primero que nos dijo el director de la licenciatura de Psicología [de la escuela privada] fue que no teníamos que decir absolutamente nada porque si no, iba a haber problemas con los compañeros porque ellos sí están pagando [...] no dijimos nada, pero sí había cierto rechazo hacia todos nosotros (Araceli, comunicación vía internet, 27 de septiembre de 2015).

Otros de los inconvenientes que suelen presentarse con mayor frecuencia se deben, principalmente, a que cuando los acuerdos se firman en agosto de cada año, las clases ya han comenzado en las instituciones educativas. Los jóvenes del MAES que, por lo regular ingresar un mes después, tiene que realizar importantes esfuerzos para nivelarse con los temas vistos en los cursos hasta ese momento.

## Conclusiones

La etapa de exclusión educativa está marcada por sentimientos de culpabilidad, frustración, desilusión y desmotivación que se trasladan también a la familia de estos jóvenes. Lo anterior obliga a los jóvenes a interrumpir sus trayectorias escolares y cambiar momentáneamente sus trayectorias de vida cuando algunos ingresan al mercado laboral, en ocasiones, en empleos sin relación con sus aspiraciones profesionales.

Como se ha demostrado, el problema del acceso a la educación depende de distintos factores relacionados con el sistema educativo y no sólo con elementos personales de los jóvenes que buscan un lugar en alguna IES. Sin embargo, con frecuencia, cuando se aborda el tema de los llamados “rechazados” se asigna la responsabilidad absoluta a los jóvenes por no haber podido ingresar al nivel superior.

Esta investigación pretende poner sobre la mesa que el problema del acceso a la educación responde a diversos elementos, donde las características del sistema

educativo y sus instituciones juegan un papel relevante en la configuración de las oportunidades educativas de los jóvenes en su tránsito por los distintos niveles escolares.

Si bien en los casos aquí presentados los jóvenes lograron ingresar a la educación por medio de las negociaciones entre el MAES y las autoridades educativas, la información y testimonios presentados permiten plantear preguntas para futuras investigaciones que deseen indagar sobre lo que sucede con aquellos jóvenes que decidieron claudicar en sus intentos de ingreso a la educación superior después de varios intentos. Tal vez, para varios de ellos, las puertas de la universidad se han cerrado de manera definitiva y con ello sus oportunidades de mejores condiciones de vida.

Es así que los programas diseñados para ampliar el acceso a la educación superior, en tanto ignoren los requerimientos de los aspirantes, continuarán fracasando en sus propósitos. Aunque la educación tecnológica se ha convertido en el bastión de las recientes políticas de ampliación de cobertura de educación superior, es claro que a este subsistema le faltan varios años para consolidarse y figurar como una opción real dentro de las preferencias de los jóvenes. Mientras tanto, ellos continuarán intentando ingresar a las instituciones de mayor prestigio y valor de sus credenciales educativas sin importar que esto implique trasladarse al otro lado de la ciudad.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2015). *Anuario estadístico de la educación superior 2014-2015 y 2013-2014*. Revisado el 7 de enero, 2016. Tomado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Blanco, E.; Solís, P.; Robles, H. (Coords.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE / El Colegio de México.

- Gil Antón, M. (2010). Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En Cortés, F. y de Oliveira, O. *Los grandes problemas de México. Desigualdad social*. (Vol. 5) (pp. 263-307). México: El Colegio de México.
- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. (2011, enero/marzo). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), 31-53. Revisado el 2 de diciembre, 2014. Tomado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/157/1/2/es/las-puertas-del-ingreso-a-la-educacion-superior-el-caso-del-concurso>
- Guzmán, C. (2012, marzo). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, 6 (12), 131-164. Revisado el 19 de marzo, 2016. Tomado de [http://www.culturays.org.mx/revista/num12/Guzman\\_12.pdf](http://www.culturays.org.mx/revista/num12/Guzman_12.pdf)
- Pérez Colunga, B. (2013). *De ser "rechazado" a ser estudiante en una universidad privada de medio costo: la experiencia de aceptar y de asimilar el ingreso a la Universidad Insurgentes, plantel Xola*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Ciudad de México, México.
- Ramírez, R. (2009). Transitando a la educación superior: entre la saturación de espacios y la búsqueda de una oportunidad. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE. Revisado el 7 de julio, 2016. Tomado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_13/ponencias/1666-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1666-F.pdf)
- Redacción. (2015, 9 de agosto). Quedan 64 mil 440 aspirantes a nivel superior fuera del IPN. *Excelsior*. Revisado el 20 de marzo, 2016. Tomado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/09/1039295>
- Rodríguez Gómez, R. (2014). Bachillerato tecnológico y el examen de admisión de la UNAM. *Campus Milenio*. 568. Tomado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1993>
- Rodríguez Gómez, R. y Márquez Jiménez, A. (2011). Las políticas de acceso a la educación superior en la primera década del siglo XXI: entre el universalismo y

la focalización. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México D. F., México: COMIE.

Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (4), 2-28. Revisado el 2 de diciembre, 2014. Tomado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>

Taborga Torrico, H. (2002). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Contextos y problemas*. México: ANUIES. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). (2015). *Anuario Estadístico 2015*. Revisado el 20 de marzo, 2016. Tomado de [http://www.uam.mx/transparencia/infor-ganos/anuarios/anuario2015/anuario\\_estadistico\\_UAM\\_2015.pdf](http://www.uam.mx/transparencia/infor-ganos/anuarios/anuario2015/anuario_estadistico_UAM_2015.pdf)

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2016). *Portal de estadística universitaria*. Revisado el 16 de marzo, 2016. Tomado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>



## COMPRENSIÓN DE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DE FRANZ FANON

Sergio Edén Mendoza Pérez

La violencia es una realidad dentro de las relaciones sociales de las personas, es ejercida con diferentes intenciones ya sea para someter o para liberar, puede ser el camino para la esclavitud o el camino para la libertad. Los condenados de la tierra de Franz Fanon, plasma una parte fundamental del pueblo argelino, quien al tiempo que es sometido por la violencia pretende liberarse a través de ella.

La historia de la humanidad puede constatar un sin número de casos en los que una nación, una institución, un grupo o una persona han hecho uso de la violencia para oprimir y esclavizar al que consideran inferior a fin de poder beneficiarse de sus reservas de oro, de plata, de petróleo, de sus cualidades, de sus bienes, etc. La historia de nuestra nación, desde sus inicios, se ha construido con pasajes violentos: el momento de la conquista, el momento de la independencia, el momento de la revolución, la persecución cristera, etc. En cierto sentido podemos afirmar que la suerte de Argelia fue la suerte de México. En ambas historias se puede evidenciar el uso de la violencia para oprimir o para liberar, así como también el papel de los sujetos que intervienen en ella.

En el ambiente contemporáneo la violencia no ha desaparecido, sigue siendo causa de opresión o de liberación. Ésta se ha diversificado de tal forma que ahora encontramos un sinfín de categorías que la pretenden clasificar, como por ejemplo: violencia familiar, violencia de pareja, violencia infantil, violencia laboral y la violencia en la escuela, etc.

Evidentemente el campo semántico de la palabra violencia es sumamente amplio y por lo tanto difícil de abarcar en todos sus ámbitos, por lo cual, es necesario acotar el término a fin de poder alcanzar la intencionalidad de este trabajo; en este

sentido, se presenta alternadamente ideas de Fanon, con las situaciones de violencia en la escuela y posteriormente algunas acciones a implementar para contrarrestarla.

### Reflexión

La violencia escolar se ha transformado, como noción, en construcción social. Es un concepto construido a partir de una realidad cotidiana violenta; lo que se refleja en el aula es producto de lo que se vive en la sociedad (Osorio, 2006). Lo que se vive en la sociedad y en la familia se reproduce en la sociedad. Con base en la obra de Franz Fanon "Los condenados de la tierra" se presentan los diferentes protagonistas que intervienen en la violencia dentro de las escuelas y la forma cómo es utilizada la violencia.

### Características de los agresores

Fanon describe a los colonizadores como aquellos que han fomentado la división, la oposición, como los que han creado clases y racismos, como seres envidiosos que despojan al semejante, debilitándolo, golpeándolo y domesticándolo, son maliciosos y astutos, niños mimados y oportunistas. Actualmente, dentro de las aulas, algunas de estas características se reproducen puesto que quienes ejercen la violencia son aquellos que tienden a destacar, llaman mucho la atención para ser admirados, son extrovertidos, tienen facilidad para socializar, hacen amistad muy pronto, son líderes y promueven la violencia; canalizan la vergüenza y la envidia por medio de la agresividad (Hernández, 2011).

Las características y efectos de la violencia empleada por el colono para mantener al pueblo argelino sometido son: el uso del látigo, la implementación del miedo por medio de los mitos, la desnutrición, el embrutecimiento de cansancio, la sustitución de la lengua, la destrucción de la cultura, el uso del fusil, el aniquilamiento de las tradiciones y la muerte. Si bien es cierto que literalmente no se puede comparar la situación de Argelia con las situaciones que se viven en las escuelas, si podemos reconocer paralelismos en la forma de emplear la violencia para afirmar la superioridad y mantener sometido al que se considera más débil; En este sentido,

es pertinente evidenciar los diferentes matices que la violencia ha adquirido en el salón de clases, y que están en sintonía con el tipo de violencia que el colono usa para someter al colonizado en la obra de Fanon.

#### Maltrato verbal

Es utilizado por los estudiantes como un tipo de comunicación agresiva, en el cual el agresor expresa lo que siente en ese momento, lo que quiere; agredir o aminorar al otro desde su discurso en sus derechos y en sus sentimientos (Flores, 2002). Este tipo de violencia es muy común y aun cuando no hay un maltrato físico, causa profundos daños en la autoestima de quien es objeto de violencia.

#### Maltrato físico

Se refiere a cualquier acción no accidental, que provoca daño físico y puede ser catalogado de acuerdo a su nivel de gravedad en: leves, moderados o severos. Algunas de sus manifestaciones son: los empujes, las patadas, agresiones con objetos y peleas. Este tipo de agresión es común y generalmente tanto el agresor como el agredido lo toma como un juego.

#### Maltrato social

Se manifiesta cuando el victimario aísla a otra persona del grupo, esto con la propagación de rumores descalificadores y humillantes. Se ignora su presencia y no se le deja participar en clase, lo rechazan y lo cosifican (Barudy, 2000). Puesto que el ser humano es un ser social por naturaleza, este tipo de violencia incide negativamente en el proceso de socialización del alumno.

#### Características de los que sufren el maltrato

Con respecto a los que son objeto de la violencia Fanon enuncia las siguientes características: se encuentran en la opresión, al luchar contra los agresores luchan contra sí mismos, tienen la opción de la servidumbre o de la soberanía, son golpeados, subalimentados, enfermos, temerosos, perezosos, taimados, doblegados por la fuerza y se produce en ellos un odio ciego y abstracto. En el contexto actual,

dentro del aula las características de los estudiantes que sufren la violencia presentan las siguientes características: son tímidos, de aspecto temeroso, de personalidad introvertida, de baja estatura, retraídos, y físicamente más débiles (Hernández, 2011). Hay una gran similitud entre los argelinos sometidos y los alumnos que sufren la violencia en la escuela.

La violencia, en el pueblo de Argelia, es una moneda de doble cara, objeto de su esclavitud y objeto de liberación; en la misma sintonía la violencia en la escuela es objeto de opresión y objeto de reacción contra la violencia. Lo cual implica, en cada situación, adentrarse en la historia de las personas; así como no se puede comprender el uso de la violencia empleado por el pueblo argelino, sin conocer la historia de esclavitud que le antecede, así tampoco se puede comprender el uso de la violencia en el alumno si no se conoce la historia que hay detrás de él. Por otro lado y teniendo como referencia al indígena que lucha por su liberación, no sería extraño ver a un alumno retraído y minimizado haciendo uso de la violencia para salir de la situación de opresión, pretendiendo ser respetado y tomado en cuenta por sus compañeros.

El indígena canalizaba la opresión, en sus sueños, por medio de los rituales, del baile, la música y por las peleas entre ellos mismos; con base en lo que describe Fanon se puede inferir que el estudiante que sufre de violencia tiene que canalizarla como le sea posible, ya sea por medio del deporte, de la música, de ritos, o del uso de la violencia.

Lugares donde se da el maltrato

Fanon describe que los lugares donde se ejerce la violencia es en el trabajo y cuando los argelinos se encuentran solos. Dentro de la escuela, los principales lugares donde se ejerce la violencia es: en clase, cuando está el maestro; en clase, cuando no hay algún maestro; en los pasillos de la escuela; en los patios y cerca de la escuela al salir de clase (Hernández, 2011).

Por otro lado, aunque no es propiamente un lugar, cabe mencionar el uso de los medios de comunicación en la propagación de la violencia en las escuelas, ya

que moldean gustos y tendencias, influyen en la manera como el individuo se relaciona consigo mismo, con sus semejantes y con el mundo. Así mismo, a manera de imitación los alumnos reproducen las acciones de sus héroes televisivos, expresando sus emociones negativas con golpes y ofensas hacia los otros (Cid & Díaz, 2008).

El papel de observador (los intelectuales del pueblo)

Fanon hace una dura crítica a los que siendo elegidos por el pueblo como sus representantes y siendo la parte intelectual no se inmutan ante las situaciones de opresión y de esclavitud que el pueblo está experimentando, no son más que observadores imparciales ante el panorama que está frente a sí. En el contexto de la violencia en las aulas este papel de observador, puede ser ejercido por los compañeros, el docente o los padres de familia.

Los compañeros son testigos y al no hacer nada motivan al acosador y refuerzan su liderazgo negativo. Los docentes y padres de familia, al permanecer indiferentes, están aprobando, ante las miradas de los participantes, las acciones provocando mayor vulnerabilidad de las víctimas. En la misma línea, cuando por fin el docente pretende resolver un conflicto de violencia entre los alumnos, generalmente lo hace por medio del castigo aplicándolo por igual a los involucrados, con la finalidad de no discriminar a nadie, sin embargo dentro de su resolución no consideran la reparación del daño ni pone en evidencia que la víctima debe de ser defendida y que el victimario está en deuda con ella (Chagas, 2005).

¿Qué hacer ante la violencia?

El uso de la violencia crea más violencia y aun cuando en la obra de Fanon se pudiera legitimar el uso de la violencia como un proceso de humanización, éste no resulta el camino más apropiado para eliminar la violencia dentro de la educación. Si bien es cierto que dentro del quehacer educativo erradicar la violencia parece algo imposible, no por eso quiere decir que se abandone el esfuerzo por eliminarla aunque no se consiga sino sólo atenuarla.

El punto de partida, como respuesta a las situaciones de violencia dentro del aula, es la prevención de las situaciones de violencia y esto implica el conocer e identificar el problema, para esto es necesario coordinar esfuerzos entre la familia, los docentes, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales con el fin de conformar escuelas seguras, libres de violencia y delincuencia que regeneren el tejido social (SEP, 2001-2006).

Dentro de las prácticas docentes, la promoción de los valores en el aula es un elemento fundamental para contrarrestar las situaciones de violencia, sobre todo valores universales que promuevan la sana convivencia y socialización (UNESCO, 2001). Algunas acciones que se pueden implementar para favorecer la socialización, la fraternidad y la paz en la escuela son (Rodríguez, Pabón, & Mirabal, 2003):

1. Valorar las actitudes que fomenten la colaboración, tolerancia y solidaridad entre los estudiantes.
2. Promover el diálogo democrático y el respeto por la diversidad de opiniones.
3. Crear ambientes de trabajo en la escuela saludables que minimicen comportamientos agresivos y violentos.
4. Estimar la diversidad de creencias y concepciones personales.
5. Apreciar los valores de la equidad, justicia, solidaridad, libertad y no violencia, entre otros.
6. Reflexionar sobre la propia práctica para evidenciar que situaciones de violencia existen.
7. Tener la esperanza de que los seres humanos somos seres en construcción, abiertos y por lo tanto en proceso de construcción.

El deber ser y el ser no siempre corresponden, es el hecho de que la realidad supera las buenas intenciones, no por eso se tiene que desistir, sino al contrario se trata de mirar hacia adelante con alegría y esperanza (Freire, 2004). Es cierto que la violencia es un fenómeno sumamente complejo de comprender y más de erradicarlo, sin embargo comprender cómo se desarrolla en nuestros ambientes y hacer un esfuerzo por eliminarlo es dar el primer paso en el camino de humanización para que-

nes se encuentran implicados en esta realidad. En este sentido es de vital importancia que como docentes aprendamos a: conocer las propias emociones y saber manejarlas, auto motivarnos y ser capaz de manejar las relaciones con los diferentes alumnos. El esfuerzo pudiera parecer una gota en el inmenso océano y sin embargo sin esa gota el océano dejará de estar completo.

## Bibliografía

- Barudy, J. (2000). Violencia Agresiva y Violencia Ideológica en la Fenomenología Humana. *Sociedad Chilena de Psicología Clínica*, 11-29.
- Chagas, R. C. (2005). Los Maestros Frente a la Violencia Entre los Alumnos. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 1071-1082.
- Cid, H., & Díaz, M. (2008). Agresión y Violencia en la Escuela como Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar. *Ciencia y Enfermería* , 21-30.
- Flores, L. (2002). *Fenomenos de la Viloencia en la Escuela. Aproximación Ética Antropológica*. Obtenido de [http://www.enlaces.cl/modulos/noticias/detalle\\_noticias.asp](http://www.enlaces.cl/modulos/noticias/detalle_noticias.asp)
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sau Paulo : Siglo veintiuno Editores .
- Hernández, R. J. (2011). *Violencia Escolar; Diagnóstico del Maltrato Entre Iguales en la Escuela Secundaria Ubicada en la Capital del Estado de Guanajuato*. Guanajuato: UG.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las Escuelas. Un Análisis desde la Subjetividad*. Argentina.
- Rodríguez, M., Pabón, J., & Mirabal, B. (2003). Competencias en Prevención de Violencia para Profesionales de la Educación. *Universidad de Puerto Rico* .
- SEP. (2001-2006). *Programa Nacional de Educación* .
- UNESCO. (2001). *Cultura de Paz en la Escuela. Mejoras Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*.

## CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO POLÍTICA Y EJE ARTICULADOR DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DESDE EL MCMEE

Martha Patricia Macías  
Morales y Francisco  
Paz Bravo

### Introducción

El presente artículo aborda la temática del Consejo Técnico Escolar como un espacio práctico de convergencia de todos los actores en torno a la escuela, en el marco de la investigación en proceso “Evaluación y seguimiento del proceso de ingreso y promoción docente del periodo 2014-2016. Un estudio desde la práctica en educación básica en Jalisco”, aprobada en la Convocatoria Conacyt- INEE 2016. El estudio se desarrolla en el marco de una investigación evaluativa formativa y comprensiva que establece una estrecha relación entre la evaluación y la toma de decisiones, a través de estudio de casos. (Muñoz y Muñoz, 1999), para documentar, sistematizar y evaluar experiencias exitosas en centros escolares que permitan entender factores y condiciones de mejora escolar en nuestro contexto estatal. (Vázquez, 2007: 9). Por otro lado, se retoma el Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar (MCMEE) propuesto por Murillo (2004), para la comprensión de los factores que inciden en ella en su conjunto.

Asimismo, se busca entender los factores y los sujetos en su contexto, con herramientas teóricas de la evaluación cualitativa que nos permita abordar su particular realidad cotidiana para enfrentar condiciones específicas y estrategias de acción exitosas, ante los desafíos que enfrentan ante las disposiciones de la actual reforma educativa; la cual, a su vez, implementa el Consejo Técnico Escolar (CTE) como una política de mejora de la escuela.

El nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar puede ayudar a conseguir ese objetivo ofreciendo el marco teórico necesario para que los centros puedan poner en marcha sus propios proyectos y saber qué aspectos son esenciales para



evaluar su acción. Para Murillo (2004) el objetivo de la parte empírica de la investigación para construir el MCMEE es conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia, y analizar cómo funcionan, en ese sentido, el propósito de este texto es centrarse desde ese marco en el papel o rol que juegan los diferentes actores que intervienen en el proceso de planeación, implementación y seguimiento del CTE como propuesta institucional para generar la mejora en las escuelas en Jalisco.

El presente documento se organiza en tres apartados: en el primero *El CTE como política educativa en educación básica* el cual describe el marco normativo que rige la actuación de las escuelas de educación básica en todo el país, como preámbulo para abordar el CTE desde el MCMEE, abordado en el segundo apartado titulado *El CTE como política de gestión para la mejora de la eficacia escolar*.

Finalmente, en el tercer apartado *Consideraciones para un posible marco de acción de los actores hacia la mejora*, se plantea una propuesta que se centra en el rol de los diversos actores en el CTE que posibilite cambios y mejoras en el centro escolar.

#### 1. El Consejo Técnico Escolar como política educativa en educación básica

En agosto del 2013 se inicia una nueva etapa en las escuelas de educación básica en México con la implementación de la Reforma Educativa en la Educación Básica y Media Superior, en la fase intensiva y preparatoria del ciclo escolar 2013-2014 la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y se distribuye en todas las escuelas de la educación básica el documento “El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela”, el cual de alguna manera tendría la pretensión de incorporarse a la cultura escolar de cada centro educativo.

En esta primera Primera Guía de trabajo del CTE se menciona que “el país requiere una nueva escuela mexicana, acorde con los postulados de la Reforma Educativa que establece una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos, ésta implica asegurar la eficacia del servicio educativo que

se presta en la escuela. Conlleva, además, asignar nuevos significados y funciones a los actores encargados de asegurar la calidad educativa.” (SEP, 2013)” (p. 3)

A partir de la actual reforma educativa en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolla una serie de acciones dirigidas a atender tres prioridades educativas para fortalecer a la escuela y garantizar el cumplimiento de su misión: garantizar condiciones de normalidad mínima, mejorar los aprendizajes de los estudiantes y abatir el rezago educativo desde la propia escuela. (SEP, 2013)

Con esta nueva exigencia, se recupera el Consejo Técnico Consultivo que tenía presencia en décadas pasadas y redirecciona una forma nueva de organización de las escuelas, instalando ahora el CTE lo que lo resinifica y lo transforma en un dispositivo metodológico en el que confluyen los diferentes actores educativos.

De esta manera, el CTE desde MCMEE, se asume como el eje articulador de las prácticas de los actores y en donde se puede generar una nueva cultura escolar para la mejora, al mismo tiempo que constituye una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela:

- Atiende de manera colaborativa la resolución de retos que la enseñanza plantea día con día
- Reconoce que la mejora de la escuela no ocurre sin el fortalecimiento de los saberes de los maestros.
- Favorece el encuentro del director y sus maestros, apoyados por el supervisor de zona para abordar asuntos técnicos, es dar un espacio formal al trabajo colaborativo entre profesores.

El CTE se revitaliza y se le otorga un rango superior que anteriormente, y lo asume como un espacio en el cual se concretiza la mirada de “la escuela al centro del cambio educativo”. Por otro lado, fortalece la figura de los actores educativos directamente involucrados en este espacio, como lo son la supervisión escolar y la asesoría técnico-pedagógica, la dirección de la escuela y los docentes frente a grupo y

así el colectivo escolar se asume como un espacio en el que los cambios son posibles, al igual la toma de decisiones, la gestión de recursos y las acciones necesarias para elevar el nivel de logro educativo de los estudiantes en cada centro escolar.

Por ello, el CTE se convierte en un nuevo escenario en la implementación de la política educativa actual y entretiene el nuevo rol de los actores y la división de tareas y compromisos colectivos, a través del diseño e implementación de una Ruta de Mejora Escolar (RME) en cada escuela, entendida ésta como la propuesta que tiene como propósito que los participantes reconozcan las oportunidades que brinda el CTE para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, y a partir de éstas, determinen las acciones que desarrollarán en su escuela a lo largo del ciclo escolar (SEP, 2014). En este sentido la Estrategia Global de Mejora (EGM) como parte de la RME constituye la parte instrumental y operativa para la mejora de aprendizajes de los estudiantes. (SEP, S/F)

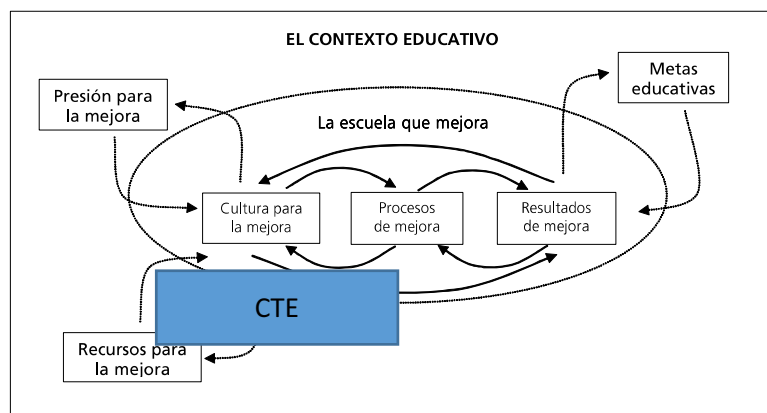
La EGM convierte a cada escuela en una comunidad de trabajo colaborativo en el que se asume la autoevaluación y evaluación y la rendición de cuentas como mecanismos propios de una nueva cultura centrada en la calidad y orientada hacia la mejora educativa (SEP, S/F). Finalmente, el CTE se consolida como un órgano colegiado profesional revitalizado para hacer frente a los retos educativos desde la escuela que se establece en la actual reforma educativa ya que favorece dos ejes principales:

- Corresponsabilidad de las autoridades educativas federales y estatales, en la vigilancia y seguimiento para asegurar el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica, considerados en la normatividad vigente.
  - La escuela se convierte en el centro de la tarea educativa como un todo que articula a Docentes, Directores, Supervisor y Comunidad educativa.
2. El Consejo Técnico Escolar como una política de gestión para la Mejora de la Eficacia Escolar.

En el estudio que nos ocupa, se asume el CTE no sólo como una política educativa a implementar, sino como un elemento presente en el núcleo del MCMEE (Murillo

Torrecilla, 2004), visto desde los actores educativos en funciones de supervisión, asesoría técnico-pedagógica, dirección y docencia, que influyen directamente en la gestión para la mejora de la escuela, como se ilustra en la Figura 1:

*Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*



Fuente: Murillo (2004)

El MCMEE aborda elementos del amplio contexto educativo de un país, así como aquellos implicados concretamente en la cultura escolar (procesos y resultados para la mejora). En ese sentido, permite ubicar el proceso de mejora escolar que se desarrolla en el CTE en el tiempo y espacio, en sus condiciones específicas en cada centro educativo, considerando tres factores: presión para la mejora, recursos para la mejora y metas educativas.

La presión para la mejora, es concebida como un estímulo positivo si los centros son capaces de mejorar por sí solos o cuando reciben el apoyo suficiente para lograrlo. Para el caso de México el estímulo positivo para la mejora se cristaliza en los documentos de la SEB en los que se propone la Ruta de Mejora (RM) y la Estrategia Global de Mejora (EGM) en cuyo diseño se definen los ámbitos de gestión escolar, uno de estos es el de Asesoría Técnica y que es la facultad de la escuela para gestionar asesoría y acompañamiento técnico eficaz y útil ante la supervisión, que mejore de manera significativa y oportuna la calidad del servicio educativo.

Aunado a ello, se encuentra la evaluación externa y rendición de cuentas tiene que ver cuando las escuelas son responsables de sus resultados en términos de rendimiento escolar, y cuando estos resultados se hacen públicos.

Otro de los elementos que fungen para la presión de la mejora en el contexto educativo se encuentran los agentes externos de cambio, considerando que éstos son fuertemente influidos por la sociedad y la colaboración de la comunidad educativa. y exige a la escuela una continua transformación a través de los padres de familia como responsables políticos o investigadores los que estimulan a los centros docentes para que transformen su manera de ser y actuar.

Los recursos para la mejora son aquellos que implicarán una retroalimentación y evaluación interna de la escuela, a fin de identificar y priorizar aquellos recursos que sean tanto limitantes como generadores de posibilidades para la mejora. Entre ellos se encuentran de manera integral, garantía de autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado.

La autonomía está relacionada con ámbitos educativos:

- Objetivos (qué enseñar)
- Medios (cómo enseñar)
- Organización (que incluye la contratación y despido del personal, la gestión y la administración)
- Financiamiento.

El MCMEE plantea que aunque los centros educativos deben fijar sus objetivos específicos de mejora, la administración nacional o estatal establece otros más amplios. Como centro escolar, es necesario lograr convertir su responsabilidad en capacidad. Los esfuerzos siempre tendrán que ajustarse a estos objetivos.

En el caso mexicano la SEP establece cuatro prioridades de la educación básica: Mejora de los aprendizajes, atención al ausentismo escolar, convivencia escolar y normalidad mínima de operación. (SEP, S/F) Una tarea pendiente sería establecer la forma en que se alinean las prioridades nacionales con las que establecen las

escuelas y su relación con los resultados del logro educativo (exámenes nacionales e internacionales).

Sobre los factores propiamente del centro educativo, el MCMEE considera a la escuela como el núcleo fundamental de los procesos de cambio y al profesorado como el elemento central ya que, para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores. Por lo tanto el foco de nuestro interés es la escuela y en lo particular el CTE como el proceso en el que interactúan los diferentes actores educativos en su planeación, desarrollo y seguimiento.

Para el proceso de construcción del MCMEE un elemento fundamental que se conceptualiza es el de cultura escolar y en particular el de cultura para la mejora escolar, por lo que por cultura escolar se entiende el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente; la dificultad radica en que no es fácilmente observable.

Por lo tanto la atención se centrará en las prácticas de los actores en los diferentes momentos del CTE: actividades previas por parte de la estructura educativa (jefatura escolar, supervisión escolar, reuniones de supervisores y directores), desarrollo en si del CTE y las actividades de seguimiento (retroalimentación del proceso por parte de la estructura educativa). Un reto a superar es identificar y definir los indicadores y observables de los diferentes momentos del desarrollo del CTE.

Para el caso específico del desarrollo del CTE será necesario observar y registrar la práctica del director de la escuela y la de los docentes al construir la RM y la EGM. En el documento Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar (RME) se define que la RME es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos de mejora.

En ellas se consideran los ámbitos de la gestión escolar en los que es viable tomar decisiones; definen la manera en que participan los maestros, los alumnos y los

padres de familia; y establecen la mejor forma de aprovechar los recursos materiales y financieros de los que se dispone.

### 3. Consideraciones para un posible marco de acción de los actores hacia la mejora

En este tercer apartado nos centramos en los actores implicados en la mejora de la escuela a través del CTE. En ese sentido, consideramos que la tarea educativa en su conjunto implica una serie de acciones implementadas día a día y los actores principales deberán asumir un nuevo rol ya que las nuevas disposiciones (presión para la mejora) exigen a los sujetos cambios sustanciales en su pensar y actuar en la escuela para mejorarla. (Murillo 2004).

En el CTE se puede dar o no la reflexión sobre la realidad escolar como base en la elaboración de un diagnóstico que considere elementos teórico (curriculares, pedagógicos, prácticos, metodológicos, instrumentales), ya que permite la identificación de problemáticas que pueden ser susceptibles de intervención real de la escuela.

Será necesario ahora, entender el CTE como una vía para mejorar procesos en la escuela, como lo plantea el movimiento de mejora de la eficacia escolar, la cual enfatiza que no es posible lograr mejoras con exhortaciones y recomendaciones externas e impuestas; sino por el contrario, los apoyos necesarios para lograr cambios implican autoridades educativas centrales comprometidas con su rol como proveedores y gestores de recursos y apoyos a la escuela.

De igual manera, es sumamente importante consolidar al CTE como un espacio promotor de gestión, aprendizaje colectivo y formación continua de los actores escolares que favorezcan la reflexión y la transformación de las prácticas de supervisión, dirección, asesoría y docencia.

En el CTE se puede observar la cercanía o no de la concreción de procesos y productos:

- Sistematización
- Análisis - Interpretación
- Toma de decisiones

Lo anterior, exige nuevos retos a los actores escolares tales como:

- Mayor conocimiento de los alumnos
- Alto nivel de formación profesional inicial y continua
- Actitud y disposición para favorecer el cambio
- Colaboración y compromiso ético con la educación de los alumnos.

Finalmente, para lograr mayor autonomía de gestión de los actores del centro educativo, será necesario establecer un continuum que integre los siguientes procesos:

- Reflexionar: pensar en lo que se ha hecho hasta el momento, y qué problemáticas atender para mejorar.
- Sistematizar: expresar de manera oral y registrar en la Bitácora del CTE las ideas y planteamientos.
- Actuar: tomar decisiones para actuar. Tomar conciencia del papel de cada uno de los actores para planear, organizar, desarrollar y evaluar acciones para la mejora.
- Retroalimentar: Reconocimiento de logros y áreas de oportunidad bajo el acompañamiento de una asesoría técnico-pedagógica pertinente.

#### Referencias bibliográficas

Muñoz Serván, P. y. (1999). Intervención en la familia: estudio de casos. En P. S. G., Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas (págs. 221-225). Madrid, España: Narcea.

Murillo Torrecilla, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. Revista Mexicana de Investigación Educativa , 9 (21), 319-360.

SEP. (2013). Ley del Servicio Profesional Docente. México D.F., México: DOF.

SEP. (S/F). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. México D.F., Mexico: SEP.

SEP. (2013). El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Mexico D.F., México: SEP.

SEP. (S/F). Estrategias Globales de Mejora Escolar. Orientaciones para su diseño. Mexico D.F., México: SEP.

SEP. (2014). Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Mexico D. F., México: SEP.

Vázquez, M. (2007). La gestión educativa. La metodología de casos. Uruguay: Universidad Ort/Instituto de Educación.



## LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

Karla Lozano Cabral e Ismael García Cedillo

Instituto de Investigación y Posgrado. Maestría en psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Facultad de psicología

### Introducción

El presente estudio aborda los temas de la violencia escolar, las prácticas inclusivas y la convivencia escolar. Se trabajó con docentes, personal de apoyo, administrativo y directivo de una Escuela Secundaria Técnica, la cual pertenece al Sistema Educativo Federal, ubicada a orillas de la mancha urbana de la Ciudad de San Luis Potosí.

Ahora bien, la violencia en entornos como la escuela, la familia, la comunidad, las instituciones, es muchas veces tolerado, permitido e incluso aceptado socialmente, de manera que se hace natural y como consecuencia se hace invisible las diferentes formas de violencia, esto contribuye a su persistencia y reproducción, (UNICEF, 2012).

Otro problema de la violencia escolar, es que afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los estudiantes y personal docente, deteriora las relaciones y en muchos casos provoca que la persona agredida quiera abandonar la escuela.

Es necesario hacer frente a la problemática y en lo que concierne a la violencia escolar, compete a la escuela analizar las situaciones de violencia, así como el clima de convivencia escolar, con la intención de tomar acciones, buscar estrategias y alternativas que proporcionen soluciones a través de la intervención preventiva y correctiva.

### Propósitos

Los objetivos del Diagnóstico fueron los siguientes:

Objetivo General. Identificar las particularidades de la violencia de la escuela secundaria.

#### Objetivos Específicos

1. Identificar los tipos de violencia que se presentan en la escuela.
2. Conocer cuáles son las prácticas de inclusión que utilizan las y los docentes en su práctica educativa.

#### Marco de referencia

##### Factores de riesgo de la violencia

Existen varios factores de riesgo que dan pie a la presencia de conductas violentas, estos factores pueden ser clasificados, de acuerdo a su ámbito de procedencia, que va desde el nivel individual hasta el nivel sociocultural, los cuales se mencionan a continuación, proporcionando en cada caso algunos ejemplos.

a) Factores individuales: bajo coeficiente intelectual, baja capacidad de resolución de conflictos, hiperactividad, temperamento difícil en la infancia; trastornos de personalidad, fracaso escolar; y baja autoestima.

b) Factores familiares: poca unión familiar, padres con enfermedad mental, prácticas de crianza inadecuadas, estilos parentales autoritarios, ambivalentes o permisivos, abandono emocional por parte de alguno de los padres, escasos canales de comunicación; y observar los conflictos parentales.

c) Factores ligados al grupo de pares: pertenencia a grupos de pares involucrados en actividades riesgosas (comportamientos delictivos, consumo de drogas, por ejemplo).

d) Factores escolares: indisciplina, violencia escolar, bullying, deficiente organización escolar, reglamento poco claro, omitir sanciones ante conductas inapropiadas, falta de prácticas de valores, la ausencia de la figura del docente como modelo a seguir y carencia de habilidades para mantener el orden dentro del aula

e) Factores sociales o comunitarios: exposición a modelos violentos, bajo apoyo comunitario, exclusión de actividades comunitarias, estigmatización; y el mal uso de las tecnologías de la información y la comunicación TICs

f) Factores socioeconómicos y culturales: vivir en condición de pobreza. (Hein et al. 2004, Mendoza 2012, Furlán 2012, Sanmartín 2010).

### El Papel del docente

Suele ser cuestionado dentro del fenómeno de la violencia, pues es considerado como la figura que tiene la facilidad de identificar, atender e incluso prevenir. No obstante, en México no se ha brindado la capacitación necesaria, que permita a los docentes contar con herramientas y conocimientos para disminuir, controlar y prevenir la violencia, por lo que esta falta de preparación favorece la manifestación.

Hoy en día la escuela se debe caracterizar por educar a una gran diversidad de alumnos, con diferentes problemáticas y necesidades, los docentes deberán responder con una actitud positiva ante las dificultades que se les puedan presentar, además de ver a los alumnos como un reto y no como un problema (Villamartin, 2011).

Retomando el tema de la Educación Inclusiva, existen tiene diferentes significados, pues depende del contexto y de las circunstancias ideológicas, políticas y socioeconómicas del país en que se desarrolla (Naicker y García Pastor, 1998); sin embargo, se puede concluir de manera general que consiste en la aceptación de la diversidad de alumnos en una misma escuela, donde se brinde una educación de calidad a todos las personas.

Como dato adicional cabe mencionar que el nuevo modelo educativo 2016, presentado por el sistema educativo, tiene como principios básicos la inclusión y la equidad. Desde el enfoque de la inclusión la escuela debe garantizar el acceso a una educación de calidad y reconocer la diversidad. La diversidad ya sea por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual, distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje (SEP 2016). Aunado el acceso y el reconocimiento de

la diversidad, está deberá ser valorada. Esto exige por lo tanto la práctica de valores como la justicia, la democracia, la tolerancia y el respeto.

Es necesario comprender que la inclusión va más allá de la educación especial. La educación especial se centra en las dificultades del alumno, en cambio la educación inclusiva se centra en identificar cuáles son las dificultades del contexto que limitan el avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto la educación inclusiva implica eliminar las barreras (SEP 2016) que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos.

Como resultado, una escuela inclusiva tiene menores manifestaciones de violencia entre la comunidad educativa.

## Metodología

### Tipo de estudio

El estudio realizado es de tipo: descriptivo. Este tipo de estudios tienen la finalidad de analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno, así como sus componentes. Permiten detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos (Rivero, 2013).

Ahora bien para la descripción, el análisis y la valoración de los resultados de dicha estudio se ocupó una metodología cuantitativa (Hernández y Fernández 2006).

### Lugar

El proyecto de investigación se realizó en una Escuela Secundaria Técnica pública, que pertenece al Sistema Educativo Federal, ubicada a orillas de la mancha urbana de la Ciudad de San Luis Potosí.

### Procedimientos

Primeramente se presentó el anteproyecto a las autoridades de la escuela para su revisión y aprobación para la realización del estudio. Posteriormente se realizó una reunión con los docentes, para presentarles el proyecto e invitarlos a participar. Después se pasó con cada uno de los miembros de la plantilla escolar y a aquellos

interesados en participar se leyó y entregó un consentimiento informado, se solicitó su firma, así también lo firmó la responsable del proyecto, la copia fue otorgada al participante y el documento original fue para la investigadora. En seguida se acordó una fecha para comenzar con la aplicación de los instrumentos, por lo que se procedió con la aplicación de un cuestionario, posteriormente se ocupó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular GEPIA en la versión de Observación y por último se ocupó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA en la versión de Auto reporte.

### Gestiones

En la escuela primero se requirió gestionar con el director una reunión con todos los docentes para informarles sobre el proyecto de intervención, y posteriormente se gestionó la autorización para la aplicación de los instrumentos.

Ahora bien para contar con información sobre la Delegación donde se ubica la escuela, se solicitó al Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, algunos datos en específico.

### Población

La plantilla escolar está conformada por 42 personas. La integran 23 docentes, 6 personas de apoyo (tres prefectos, una trabajadora social y dos personas encargadas del aula de medios), 9 administrativos (cuatro secretarías, una persona encargada de la biblioteca, un contralor y tres intendentes) y 4 directivos (director, subdirector, un coordinador académico y un coordinador de tecnologías). En un inicio el proyecto de investigación estaba dirigida solo a los docentes, sin embargo con la intención de hacer partícipe a más miembros de la comunidad educativa, se extendió la invitación tanto al personal de apoyo, administrativo y directivo.

### Criterios de inclusión y eliminación

#### Criterios de inclusión:

- Pertenecer a la plantilla que labora en la escuela secundaria.
- Aceptación de participación voluntaria en el estudio.

Criterios de eliminación:

- Retiro voluntario del participante por razones personales.
- Presencia de complicaciones médicas físicas y/o psicológicas.

Muestra

La muestra quedó conformada por 20 personas entre ellas 10 docentes, 6 personas de apoyo, 1 personal administrativo y 3 directivos.

Instrumentos

Para la fase 1, la cual corresponde al Diagnóstico situacional se ocuparon tres instrumentos: un Cuestionario semiestructurado, y la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA, la cual tiene dos formatos: el de Observación y el de Auto reporte. También se realizaron de manera informal algunas observaciones de campo, para lo cual se llevó un registro por escrito, las observaciones fueron: con los alumnos a la hora del receso y de la salida, y con la plantilla escolar en los Consejos Técnicos Escolares CTE, esto con la finalidad de describir la dinámica y los significados culturales del centro escolar. Es así que se recurrió a la etnografía, como una herramienta para la recolección de datos (Rockwell, 2009).

El Cuestionario semiestructurado tuvo como objetivo principal conocer de voz de los participantes, la situación actual y las particularidades de la violencia en la escuela.

La GEPIA de Observación tuvo la finalidad de ver qué tipo de estrategias utiliza el docente para llevar a cabo prácticas inclusivas. Consta de 10 categorías y se aplicaron 8, por consiguiente se indagó sobre: las condiciones físicas del aula, las planeaciones, el uso del tiempo, el tipo de metodologías, el tipo de evaluaciones, la relación entre el docente y los alumnos, la reflexión y sensibilización y por último las prácticas entre el personal escolar y las familias. Se utilizó el Formato de Observación: Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) de García, Romero-Contreras y Escalante (2011). Las observaciones se hicieron de aproximadamente 1 hora.

La GEPIA de Auto reporte, consta de 11 categorías y se aplicaron 10, tuvo el propósito de conocer también: las condiciones físicas del aula, las planeaciones, el uso del tiempo, el tipo de metodologías, el tipo de evaluaciones, la relación entre el docente y los alumnos, la reflexión y sensibilización, la formación docente, las prácticas entre el personal de apoyo y los docentes, las practicas entre el personal escolar y las familias. Así también se indagó: sobre los aspectos a mejorar para brindar una educación más inclusiva y sobre los temas de los cuales requieren formación docente. Este instrumento fue auto administrado. Se utilizó el Formato de Auto reporte: Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular (GEPIA) de García, Romero-Contreras y Escalante (2011). La GEPIA de Auto reporte fue entregado al participante y se recogió posteriormente.

#### Procesamiento de datos y análisis estadístico

Primeramente se asignó una clave a cada participante para su identificación. Posteriormente se diseñó una base de datos en Excel con los resultados obtenidos del Cuestionario, de la GEPIA de Observación y de la GEPIA de Auto reporte, y se designó una pestaña para cada instrumento con sus etiquetas correspondientes.

Por un lado se aplicó estadística descriptiva, se obtuvieron medidas de tendencia central (moda y media) y por otro lado, se aplicó estadística inferencial, es decir a través de la muestra se pudo llegar a inducir propiedades de la población.

#### Resultados parciales

En el Diagnóstico Situacional se encontró que para la plantilla escolar la violencia es percibida comúnmente como un acto de agresión y falta de respeto, mientras que la Educación Inclusiva EI como la acción de aceptar e involucrar a todos.

Con base en los resultados, la violencia verbal es la que se manifiesta con mayor frecuencia entre la comunidad educativa. Ahora bien, entre los alumnos, la violencia verbal como física se manifiesta con mayor frecuencia a finales del ciclo escolar y a mitad de la jornada escolar; los escenarios comunes son: a la hora del receso, en las aulas y al regresar a casa. Predomina por igual en ambos géneros, así también por igual en los tres grados escolares.

La escuela cuenta con Lineamientos para la Convivencia Escolar los cuales de acuerdo con la opinión de la plantilla escolar refieren que desde hace aproximadamente dos años se comenzaron a implementar, sin embargo éstos no son conocidos en su totalidad y no siempre se llevan a cabo, por lo tanto los efectos de los mismos y el clima de convivencia en la escuela han sido regulares.

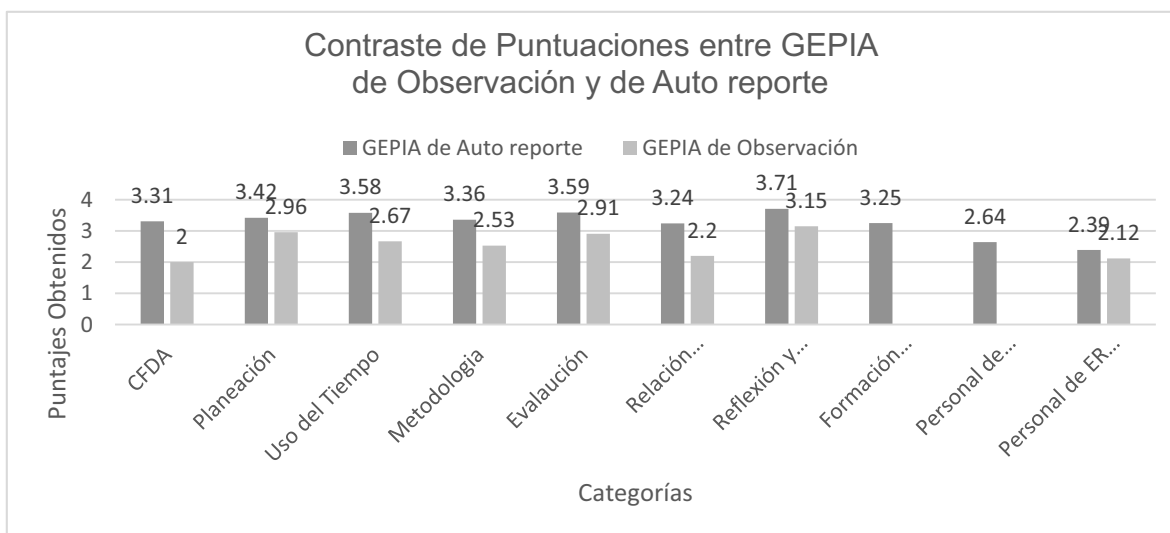
Se indagó que ante una conducta de violencia; los alumnos generalmente observan y alientan, o bien reportan; los docentes habitualmente intervienen y buscan la calma; si la falta es más grave algunos de los directivos habla con los involucrados, y si lo consideran pertinente se manda llamar a los padres de familia. Sin embargo, varias opiniones convergen en que pocas veces se da un seguimiento eficiente tanto en la escuela como en la casa, razón por la cual aún continúan manifestándose conductas de violencia, esto hace evidente la necesidad de replantear la manera de abordar la situación para implementar una estrategia de atención diferente.

En lo que concierne a los resultados obtenidos de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula GEPIA de Observación y de Auto reporte, los resultados de cada formato se agruparon por categorías, de manera que se hizo una primera interpretación, se observó que todas las categorías del formato de Auto reporte tenían puntuaciones más altas en contraste con el formato de Observación, esto quiere decir que los participantes refieren que casi siempre se llevan a cabo prácticas inclusivas, mientras que con las puntuaciones obtenidas del formato de Observación (utilizado por la investigadora del proyecto) los resultados arrojan que más bien, algunas veces se llevan a cabo prácticas de inclusión.

A continuación en la Gráfica 1, se puede apreciar un contraste de Puntuaciones entre la GEPIA de Observación y de Auto reporte.



Gráfica 1. Contraste de Puntuaciones entre la GEPIA de Observación y de Auto reporte.



Ahora bien de acuerdo con los resultados de ambos formatos, se encontró que las categorías que obtuvieron mayor puntuación fueron: planeación, reflexión y sensibilización, y evaluación, esto quiere decir que son las categorías en las cuales se llevan a cabo mayor prácticas de inclusión. En cambio las categorías de menor puntuación fueron: la relación entre los docentes y los alumnos, las prácticas de inclusión entre la escuela y las familias, y entre el personal de apoyo y los docentes, es así que se interpreta que pocas veces se llevan a cabo prácticas de inclusión entre los miembros que conforman la comunidad educativa.

#### Conclusiones preliminares

Con base a los resultados se concluyó que la plantilla escolar emplea prácticas de inclusión en su práctica educativa, sin embargo estas no han sido suficientes razón por la cual hace falta mejorar y acrecentar dichas prácticas con toda la comunidad educativa, con la finalidad de brindar una mejor educación inclusiva. Aunado a promover la sana convivencia escolar, para así atender y prevenir la violencia escolar.

#### Referencias

Duk, Cynthia y Murillo, Javier. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Editorial.pdf>

- Furlán, A., & Cols. (2012). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hein 2004 y Hawkins J. David, Herrenkohl, Todd I, Farrington, "Predictors of Youth-Violence", Juvenile Justice Bulletin, Office of Juvenile and Delinquency Prevention, 2010. Elaboración con base en Plan Nacional de Prevención de la Violencia y de la Paz Social 2007-2012. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014)
- Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (2006). Baptista Lucio. P. Metodología de la investigación. México, DF: Mc Graw Hill Interamericana.
- López Melero, Miguel (2012) "La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Núm. 74 (26, 2). p. 131- 160.
- Mendoza, B. (2012). Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar: México: Pax.
- Naicker, S.M. y García Pastor, Carmen. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm)
- Rivero, D. (2013). Metodología de la investigación.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- Sanmartín et al. (2010). Reflexiones sobre la violencia. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- SEP (2016). Nuevo Modelo Educativo 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- UNICEF, 2012. Iniciativa "fin a la violencia". Recuperado de: [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Ending\\_Violence\\_Spanish\\_WEB\\_240215.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf)

Villa Martín, C. E. P. (2011). Influencia de las enfermedades crónicas en el rendimiento académico y en la integración socio-escolar. *ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*. Recuperado de: [http://clave21.es/files/articulos/F08\\_EnfermedadesCronicas.pdf](http://clave21.es/files/articulos/F08_EnfermedadesCronicas.pdf)

## PERSPECTIVAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LOS CENTROS DE ESTUDIOS TECNOLÓGICOS, INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO DE LA DGETI EN EL MARCO DE LA PROPUESTA CURRICULAR 2016

Columba Graciela Rivera Trejo y  
Carlos Topete Barrera

IPN - ESCA Sto.Tomás

### Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

Destacar el contexto histórico en el cual se están produciendo los cambios que inciden en la implementación del proceso de profesionalización docente en el Bachillerato Tecnológico de los CETis de la Ciudad de México.

Distinguir la intervención de las políticas educativas en los procesos orientados a la profesionalización de la docencia.

Explicar las competencias docentes que, de acuerdo a estas políticas, deben desarrollar los docentes para su profesionalización, considerando la Propuesta Curricular 2016.

### MARCO TEÓRICO

En referencia a los estudios que abordan el tema de la profesionalización, se hizo la revisión de diferentes autores.

La sociología contemporánea define una profesión como una actividad o trabajo que reúne por lo menos cuatro características:

- a) Es una actividad racional cuya realización efectiva requiere la movilización de conocimientos de alta complejidad (más conocimiento, más profesionalización) que están en permanente desarrollo, y cuyo aprendizaje primero requiere una inversión considerable en términos de tiempo, esfuerzo y dinero, y por lo general se realiza en instituciones especializadas.

- b) El profesional goza de un elevado grado de autonomía en el ejercicio de su trabajo, esto es, tiene la capacidad reconocida de guiarse por sus propias normas interiorizadas para hacer lo que debe hacer. Además de la autonomía, está sometido a un control colectivo, mediante un sistema de regulaciones que ejercen instituciones representativas o corporativas
- c) La profesión es una actividad electiva, y además de ser una fuente de satisfacciones personales para quien la realiza, es también un medio para su propia subsistencia.
- d) El profesional goza de una elevada cuota de consideración o prestigio social en términos relativos a otras actividades u oficios.

La política educativa ha diseñado un corpus jurídico para la profesionalización, con las correspondientes características en la Ley General del Servicio Profesional Docente. El artículo 4º de esta ley, en la fracción XXXII define el Servicio Profesional Docente como el conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.

La profesionalización tiene como objetivo prioritario la formación, es decir, la orientación hacia un proceso de desarrollo especializado en función de un campo específico de trabajo (la docencia).

La profesionalización es un conjunto de saberes especializados, con prácticas específicas y tecnologías apropiadas. Los docentes deben ser capaces de transformar su práctica e innovar en las tareas; con ambientes de aprendizaje en los cuales se transfieran distintas competencias. Es la adopción de una nueva cultura, en donde la formación permanente da un nuevo sentido a la vida social y profesional.

En este sentido, Beatrice Ávalos (2006) destaca que el docente controla su trabajo mediante la competencia avalada por sus conocimientos y su capacidad para clasificar los problemas propios de su campo (diagnóstico), razonar sobre ellos (inferencia) y actuar en consecuencia (tratamiento)... Para poder diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia, el profesor debe disponer de una buena base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones según lo demandan las diversas situaciones de enseñanza en que se encuentra.

Ángel Díaz-Barriga señala que un docente profesional requiere generar procesos de formación cognitiva que integren conocimientos, capacidades y habilidades en procesos intelectuales diversos, lo que reclama atender a etapas diferenciadas en cada uno de sus estudiantes, tanto por la edad que tienen, la formación conceptual que han adquirido, como por el grado de estudios que están cursando. Realizar adecuaciones curriculares es una tarea que sólo el docente puede enfrentar.

Por otra parte, la influencia del contexto aporta a la función docente un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la corresponsabilización con otros agentes sociales” (Imbernón, 1994). Además, como añade el mismo autor, la función docente cuenta también con un componente práctico: el profesor adquiere conocimiento y habilidades especializadas durante un periodo de formación a lo largo de su vida profesional como el resultado de su intervención en un contexto y como consecuencia de una toma de decisiones aplicadas a situaciones únicas y particulares que encuentra durante el desempeño de su actuación. Así pues, la función docente debe existir un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de la participación social existente en ese momento y en la que está comprometido.

## PROCESO METODOLÓGICO

En este proyecto, de alcance descriptivo, se ha realizado trabajo de campo; se visitarán ocho CETis de los 34 planteles de la Ciudad de México y se aplicará como técnica de investigación la encuesta con una muestra dirigida a 382 profesores. El

cuestionario será un instrumento para obtener y posteriormente analizar la información que nos arroje información de la forma cómo conciben los docentes en su propia profesionalización.

Este instrumento se construyó con 10 preguntas abiertas que están comprendidas en cinco dimensiones:

- A) Profesionalización previa del docente
- B) Problemáticas de la formación profesional
- C) Repercusiones en su vida profesional
- D) Trabajo académico por competencias de acuerdo al contexto
- E) Innovación en la profesionalización

Tanto el análisis de estos resultados provenientes de los docentes, como el acercamiento a la Propuesta Curricular, nos permitirán reflexionar sobre cuál es el escenario en el que las políticas educativas dirigen la profesionalización, así como las aportaciones de los docentes en referencia al perfil de profesionalización.

En la aplicación del cuestionario se están agrupando, revisando, clasificando y codificando los datos obtenidos para su posterior análisis.

## DESARROLLO

Las políticas educativas de las sociedades contemporáneas se orientan a propiciar cambios radicales en la gestión de las escuelas, en las cuales los docentes tienen un papel relevante. De esta manera, las acciones del Estado en su apego a la Reforma, -aunque unilaterales-, dan prioridad al ámbito educativo, como parte fundamental de las necesidades del desarrollo económico globalizado.

En forma paulatina se han realizado ajustes de tipo laboral, político y educativo; los ejemplos son evidentes, uno de ellos es la Ley General del Servicio Profesional Docente, por medio de la cual, entre otros aspectos, se fraguó políticamente el debilitamiento del sindicato, se regula el otorgamiento de plazas por medio de la evaluación y se inicia una época de transición en la cual los docentes se insertan en un nuevo rol social orientado a la profesionalización.

El rasgo de “profesional” responde plenamente al hecho de que el trabajo docente se sustenta fundamentalmente en la toma de decisiones con base en un conocimiento especializado, complejo y además en constante evolución. Éste tal vez sea el componente más importante de la definición de una profesión desde el punto de vista de autores como Weber o Friedman; un rasgo profesional básico es que se orienta a satisfacer/solucionar una de las funciones/necesidades sociales más claramente identificadas en este país, la educación, con todas sus implicaciones individuales y sociales. El desempeño profesional docente, a su vez requiere procedimientos muy precisos de formación y espacios de desempeño (laboral y profesional) que respondan a una organización del trabajo individual y colectivo puntuales, pertinentes, acordes a la calidad y naturaleza de la función que se desempeña. (Ibarrola, p.72).

Con base en estas características de la profesión, de alcance individual y colectivo, se abordará la orientación que está adquiriendo la profesionalización en los CETis. En las sociedades contemporáneas, específicamente en México, las exigencias de conocimientos y desarrollo de competencias docentes tiende a incrementarse.

Las escuelas de Educación Media Superior están conformadas por una gran mayoría de docentes que tienen una formación de estudios a nivel superior; sin embargo, los títulos de dichos docentes corresponden en general a carreras que no son propias de la docencia. Los docentes se formaron en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica.

En los CETis, la composición de los profesores en relación a sus estudios es heterogénea, por lo tanto, aunque se poseen conocimientos de alta complejidad, dichos saberes están enfocados a una especialización que en buena parte de los casos permiten integrar al docente al trabajo mediante la impartición de una o varias asignaturas relacionadas con su perfil o de acuerdo a las necesidades de la estructura de un plantel.

A esta situación se agrega otro factor: Una gran parte de los docentes en este nivel desarrollan su actividad en forma circunstancial o en todo caso, la docencia es una



opción laboral que, responde a la falta de empleos que den cobertura al gran número de profesionistas que buscan la oportunidad de desarrollarse profesionalmente, independientemente de si tienen o no “vocación” para la enseñanza.

El nivel de profesionalización al que aspiran las políticas públicas, tiene que partir de un análisis de la diversificación en la composición de este núcleo docente, para asegurar la consolidación de los proyectos de Reforma Educativa. No hay que soslayar la situación de que la Educación Media Superior es un amplio campo académico con un sistema diversificado en el cual confluyen diversas instituciones y proyectos educativos, con estructuras curriculares particulares, a las que la RIEMS ha dotado de elementos coincidentes.

No obstante, es evidente que los docentes tienen un importante papel social en la formación de los jóvenes; la educación incide fuertemente en la transformación de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de nuestro país.

La profesionalización se afirma como un *continuo*, esto implica un proceso de formación en el cual no hay límites; la profesionalización en la docencia es una trayectoria de formación cognoscitiva que se confirma en el tiempo (si deseamos emplear la visión aristotélica), y su valor radica en su aplicación a contextos específicos. Las habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas son saberes que se movilizan y transfieren en la práctica, como respuesta a las necesidades sociales.

Además, en la dinámica de las relaciones humanas, la profesionalización implica asumir un código de ética. Teresa Yurén (2005) menciona que, visto desde el lado del sujeto, la adquisición de los saberes tiene como efecto posible el incremento de sus capacidades. Así, el saber teórico adquirido puede ampliar la capacidad de una persona en tanto que “sujeto epistémico”. De la adquisición de saberes de tipo procedimental y técnico depende su capacidad como “sujeto técnico”. El saber convivir capacita a la persona como “sujeto ético” y por último, el saber ser lo capacita como “sujeto que cuida de sí”... Los establecimientos escolares suelen poner el énfasis en la dimensión epistémica y, por su parte, los programas de capacitación para el trabajo privilegian la dimensión técnica; ni unos ni otros se ocupan verdaderamente

de la dimensión sociomoral ni de la existencial, aun cuando en el nivel de las declaraciones siempre se alude a ellas.

Las condiciones para gestionar el nuevo currículum de la Educación Media Superior, atribuyen al docente una función relevante. ¿Cuáles son los retos que se enfrentan a partir de los cambios históricos que se están generando a nivel nacional e internacional?

Uno de los ejes del marco globalizador es la calidad educativa, según esta tendencia, las escuelas deben trabajar con docentes cuya intervención sea fundamental en el desarrollo de las competencias que el estudiante debe adquirir. Las exigencias de productividad y competitividad a nivel mundial han promovido políticas de evaluación docente que garantice las transformaciones sustantivas en el contexto de una educación de calidad.

Históricamente, estamos viviendo una época en la que se desarrollan nuevas formas de organizar la producción y el trabajo, que ha derivado en profundas transformaciones a nivel mundial. La diversidad de los modelos de organización, requiere competencias intelectuales de alto orden; existe una necesidad social de desarrollar amplias competencias cognitivas y humanas que respondan a la integración de los mercados. Las formas organizativas se caracterizan por su flexibilidad, lo cual permite adaptarse a entornos en permanente cambio.

En el contexto de la globalización, el proyecto neoliberal reafirma la individualidad, lo cual se traduce en la capacitación y formación de los docentes, así como en el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en la escuela si se comprueba su competitividad.

Las implicaciones del ejercicio docente son de diversa índole, por lo que partimos del principio de que el docente es el agente fundamental del cambio que ha propuesto la Reforma Integral de Educación Media Superior. De esta manera, quienes tienen a cargo la gestión de los sistemas educativos, se ven enfrentados a tareas

de alto nivel de competencia profesional. Por lo tanto, el quehacer docente trasciende el trabajo del aula, por lo que es fundamental replantear el nuevo esquema de las instituciones educativas, de la escuela y de los docentes.

Las políticas educativas, por lo tanto, han diseñado proyectos curriculares que son evidencias de la regulación social en el currículum, en la escuela y en el profesorado; a este último, se le otorga un grado elevado de responsabilidad social, son los profesores quienes tienen que transferir sus saberes a los alumnos con la finalidad de formarlos en competencias para el mercado laboral y para la vida. La situación educativa actual, en la visión neoliberal, es producto de las serias deficiencias de sus actores sociales, o, por lo menos, hay una negación a los problemas de fondo y se afirma que la solución a diferentes problemáticas educativas está en manos de los docentes.

Popkewitz (1998) destaca que a medida que dirigimos nuestra atención al poder en tanto que elemento productivo, nos movemos desde los actores que detentan el control hacia los sistemas de ideas que normalizan patrones y situaciones concretas. En las relaciones sociales existen principios de orden que confieren coherencia a las formas por las que individuos y comunidad han de hacerse productivos y sanos. Las categorías, distinciones y diferenciaciones que se emplean definen lo importante, lo real, y el actor.

De esta afirmación consideramos otras exigencias de responsabilidad social para los profesores. La propuesta de profesionalización alude al aumento en el nivel de conocimientos que se poseen, particularmente en el ámbito pedagógico. De esta manera, aunque, como dice Ibarrola, no es posible codificar los conocimientos de los docentes, la codificación y tipificación de rasgos esenciales es una característica de la propuesta curricular dada a conocer por la Secretaría de Educación Pública.

En el nuevo orden social diseñado para el ámbito educativo, existe una preocupación constante por evitar la violencia, la equidad de género y la inclusión, fomentar relaciones armónicas y de respeto en ambientes propicios para el aprendizaje.

Estos son algunos ejemplos de cómo se han multiplicado y diversificado las tareas del docente, en función a las exigencias de los cambios vertiginosos que caracterizan a las sociedades del conocimiento. De esta manera, en su carácter de profesional de la educación, sus funciones están codificadas en los perfiles, parámetros e indicadores, que son los referentes por medio de los cuales se evalúa su desempeño; el modelo educativo, define que estos criterios estarán sujetos a modificaciones, de acuerdo con los cambios históricos.

Uno de los principios de profesionalización de los docentes en la Educación Media Superior y en especial en los CETis, es la formación pedagógica. Es de hacer notar que, a diferencia de la Educación Básica, son pocos los docentes que tienen un perfil profesional pedagógico, por lo que los docentes en este nivel han tenido una trayectoria de formación pedagógica a través de cursos. No obstante, hasta hace poco tiempo se comenzó a trabajar en el Modelo por Competencias.

Con las nuevas disposiciones en materia de política educativa, la SEP ha promovido la Estrategia Nacional de Formación Docente, con el fin de apoyar los procesos de formación y actualización, que son las directrices políticas para la profesionalización; además, en este proceso se ha hecho énfasis en la actualización de los conocimientos disciplinares de los docentes, que fue una problemática se hizo evidente en la evaluación que se les aplicó a partir de los lineamientos emitidos por el INEE. No obstante, las diversas instituciones han realizado convenios con la Secretaría para impartir cursos presenciales, semipresenciales, o virtuales de formación, como es el caso de la ANUIES, la UPN y diversas instituciones de educación superior.

Los docentes de EMS se caracterizarán por ser no sólo capaces, sino motivados y con autonomía pedagógica para implementar exitosamente un currículo flexible, con mayores opciones y posibilidades para los alumnos y con espacios significativos para la experimentación rigurosa. Aunado a lo anterior, habrán de utilizar estrategias de recuperación o nivelación de conocimientos, como estrategias de enseñanza diferenciadas para atender la diversidad de alumnos, considerando sus rezagos, capacidades o estilos de aprendizaje. Las actividades que propongan los docentes

deberán involucrar a todos los alumnos, y los procesos de enseñanza deberán lograr que todos los estudiantes desarrollen con niveles de desempeño y dominio suficientes las competencias genéricas, disciplinares y, en su caso, profesionales, correspondientes al plan de estudios establecido. (Propuesta Curricular 2016).

Las sociedades del conocimiento, se caracterizan, entre otros aspectos, por dar solución a problemas del contexto; un punto de partida es la convicción de que al estudiante se le deben proporcionar los medios para que desarrolle diversas competencias en entornos reales, concretos y complejos. De esta manera, la profesionalización se dirige a la enseñanza de competencias que respondan a las sociedades del cambio; así, el docente debe estar preparado para anticiparse a ellos y dar respuestas pertinentes, mediante la transferencia de sus saberes. Los cambios sociales dan sentido a su propio desarrollo laboral.

Podemos señalar que estas adaptaciones curriculares, atenderán diversos aspectos pedagógicos, como ejemplo, destacamos que a la fecha se ha definido la actividad docente en el Aprendizaje Basado en Proyectos, que promueve el trabajo colegiado e interdisciplinario.

De acuerdo con la evidencia reciente, existe consenso en que es necesario pasar a una nueva etapa para garantizar que los procesos de formación docente estén acordes con la actualización del MCC y la definición de competencias expuesta anteriormente. Asimismo, se requiere reforzar los mecanismos de soporte para que los docentes cuenten con la experiencia y los elementos para fortalecer sus interacciones con los estudiantes, e instaurar los procedimientos para apoyar continuamente la actualización y ampliación de sus conocimientos disciplinares y de los aspectos pedagógicos relevantes. (Propuesta Curricular 2016).

Para Frida Díaz (2006)

El foco de una enseñanza centrada en proyectos situados se ubica en “el mundo real”, no en los contenidos de las asignaturas tradicionales per se. Si bien se destaca la dimensión social del conocimiento y se realizan actividades propositivas y

de relevancia para la comunidad, al mismo tiempo se apela a un abordaje sistemático de solución de problemas, fundamentado de manera amplia en el conocimiento y métodos científicos.

Lo anterior se traduce en la consecución de una metodología de trabajo. El desarrollo de competencias a través del aprendizaje significativo, y del docente como mediador, propicia la capacidad de generar en el estudiante experiencias diversas de aprendizaje, con actividades concretas que interactúan y se relacionan entre sí, ya que éstas aparecen en el programa de una o más disciplinas y se abordan problemáticas actuales que se integran en forma transversal al currículo.

El fortalecimiento del trabajo interdisciplinario es una forma de promover las competencias. El aprendizaje basado en proyectos es una forma de acercarse a la investigación. Los contenidos de la disciplina que imparten los docentes, son el medio para promover competencias en ambientes extensos, de aportaciones enriquecedoras.

¿Por qué trabajar en la innovación? Una posible respuesta es el papel que como transformadores sociales tienen los docentes, corresponde a ser sujetos activos en los cambios de las sociedades del conocimiento. Sin embargo, no hay que olvidar que las condiciones históricas son profundas, y, que las sociedades del conocimiento también hacen evidente las profundas desigualdades sociales entre países ricos y pobres, e incluso entre los grupos sociales al interior del país.

Como lo destacan Ruiz, et.al., las sociedades del conocimiento en entornos pluriculturales, deben tomar en cuenta las siguientes características: el conocimiento, las nuevas tecnologías, las redes de actores y saberes, los individuos altamente especializados, el aprendizaje permanente y continuo, la renovación de la educación superior y la innovación para el bienestar común.

Esta conceptualización holística de la innovación se reduce en la propuesta curricular únicamente al aprendizaje de las diversas prácticas docentes en este nivel, para aprender de los pares. En este sentido la Propuesta Curricular no abunda en otros

aspectos; sin embargo, en las escuelas se están integrando, como parte de los mecanismos de cohesión, las comunidades de aprendizaje, que vinculan ampliamente a los docentes en una compleja dinámica de redes en las que las tecnologías de la información y la comunicación, tienen un papel de primer orden. Las relaciones de comunicación, intercambio y producción de los saberes especializados, generan nuevas formas de gestión del conocimiento que afianzan (en función del discurso político) el desarrollo profesional mediante el trabajo colaborativo.

El modelo por competencias está sustentado en el trabajo colegiado. La acción docente debe coadyuvar a afianzar el modelo por competencias mediante la colaboración en academias locales, estatales, institucionales e interinstitucionales. La propuesta promueve la apertura al trabajo a nivel local, regional y nacional, dando homogeneidad al sistema educativo. Para ello se ha dispuesto la creación de un Espacio Común de Educación Media Superior, en el cual se pretende que se realice trabajo académico.

El Espacio Común de Educación Media Superior se ha dividido en seis regiones: Zona Noroeste, zona Noreste, Centro Occidente, Metropolitana, Centro Sur y Sureste. De aquí se desprenden ciertos factores, tales como la propuesta de que la integración de estos núcleos regionales, debido a su relativa homogeneidad sobre todo de índole económica, trabajen con objetivos comunes. Para tal efecto, el ECEMS tiene nueve ejes temáticos que abordan tópicos tales como las redes de colaboración para fortalecer la educación basada en competencias, la vinculación de los planteles con el sector público, social y privado, así como la formación continua de los profesores, que se enriquezcan con experiencias de cada subsistema.

Promover la colaboración no sólo a través de academias disciplinares en el plantel, sino también de las academias de todos los profesores del plantel (interdisciplinares), de academias entre planteles y al interior de los subsistemas de EMS, y academias entre subsistemas de un mismo entorno socio-económico (aprovechando el potencial que ofrece el Espacio Común de la EMS). (Propuesta Curricular 2016, p: 355).

El Espacio Común apenas se vislumbra, no hay una información acabada de sus propósitos; sin embargo, lo que llama la atención es que esta relativa homogeneidad educativa se vincula a las características geográficas y económicas de los estados, lo que indica la preocupación del Estado por la pertinencia del currículo y, por ende, por la atención a la demanda empresarial, en relación a las características del perfil de egreso de los jóvenes que concluyen su Bachillerato.

La redefinición del quehacer docente es imposible ubicarlo sin la relación con las TIC. La propuesta curricular, en sus cinco áreas de conocimientos, establece cambios en el currículo; esto significa que se tomarán decisiones colegiadas para seleccionar los temas más significativos; así mismo, en dicho documento la educación tiene el signo de la digitalización como el escenario adecuado para favorecer cualquier tipo de competencias.

Mediante las TIC será posible incorporar bibliotecas digitales, acervos virtuales y videos relacionados con los contenidos curriculares de la EMS. Los alumnos y docentes podrán tener acceso a los materiales en cualquier momento y lugar para apoyar el autoaprendizaje, la lectura recreativa y reforzar lo aprendido. Grupos académicos colegiados participarán para garantizar la buena calidad y alineamientos de estos productos multimedia al MCC y a los planes de estudio. Esta iniciativa permitirá ampliar la disponibilidad de recursos bibliográficos en los planteles, en especial los que carecen de bibliotecas. En la conformación de bibliotecas digitales se impulsará la colaboración de los planteles, sobre todo a través del Espacio Común de la EMS.

Esto se subraya porque consideramos que, en el proceso de profesionalización, los docentes tendrán que adaptarse y actualizarse con los cambios que deriven de la digitalización; por lo que no se considera la complejidad de la labor docente sin estas herramientas. Una problemática que hemos observado es que en algunos casos los docentes emplean las TIC, sin otorgar importancia a los propósitos pedagógicos con el empleo de dichas tecnologías.



La formación de los docentes en la Educación Media Superior debe fortalecer los aspectos relacionados con el área pedagógica. Emilio Tenti (2011) destaca que más allá de las discusiones acerca de la composición y el nivel de conocimiento exigido para la docencia (cuánto de conocimiento del contenido cultural a transmitir, cuánto de pedagogía y didáctica o ciencias de la educación), es obvio que un docente es más profesional en la medida en que posee una formación pedagógica específica.

Por lo tanto, será necesario dotar a los maestros no sólo de la instrucción para el manejo de tecnologías, también se requerirá de darle significado a estas herramientas, atendiendo a sus propósitos pedagógicos en la enseñanza aprendizaje.

El objetivo de la profesionalización docente... será fortalecer los conocimientos pedagógicos y disciplinarios de los docentes y apoyarlos en las prácticas de trabajo en aula y la enseñanza que involucra a los alumnos en su aprendizaje; la elaboración de una planeación didáctica acorde con el MCC y con los intereses y necesidades de los jóvenes, que priorice el desarrollo de habilidades metacognitivas y de aprendizaje autónomo en los educandos, al tiempo que combine metodologías, herramientas didácticas y tecnológicas; y el desarrollo, aplicación y análisis de diferentes instrumentos de evaluación que permitan reconocer el avance y logro de aprendizaje de los estudiantes y de las competencias que implica el perfil de egreso. (Propuesta Curricular 2016).

Una forma más de profesionalización es la evaluación. En la Propuesta Curricular no se aborda el tema de la evaluación docente, sin embargo, destaca la importancia de la evaluación de los estudiantes, por lo que la lógica en este caso, tiene relación con la implementación de una cultura de la evaluación, que justifica a su vez la evaluación docente.

Como último aspecto, queremos destacar que la tendencia de la política educativa es el diseño de las escuelas de autogestión, en ellas el docente tendrá una participación importante, lo que define la profesionalización como un proceso social que estará definido, en gran medida, por el desempeño y las competencias que exija el propio fenómeno globalizador.

Se fomentará así una comunicación intensa entre los subsistemas y planteles y el intercambio de buenas prácticas, al tiempo que será posible diseminar con mayor celeridad las orientaciones de política educativa y su implementación. (Propuesta Curricular 2016).

## CONCLUSIONES

El nivel de profesionalización al que aspiran las políticas públicas, tiene que partir de un análisis objetivo y sistemático de la práctica docente, de la evaluación, del contexto en las escuelas y de los elementos de la profesionalización que respondan a los cambios históricos. La Educación Media Superior es un amplio campo académico en el cual confluyen diversas instituciones, con estructuras curriculares específicas, a las que la RIEMS ha dotado de elementos coincidentes. En este sentido es importante ubicarnos en el nivel en el que estamos formando a los jóvenes, ya que probablemente es el último eslabón de escolaridad para una buena parte de la población.

Son diversos y complejos los retos que conducirán a profesionalizar a los docentes; sus actividades se han diversificado y deben responder a las demandas del mercado laboral.

Existe el propósito de trabajar por competencias pertinentes en los contextos escolares, los cuales tienen características heterogéneas en su composición y dinámica interna. Las tendencias de la profesionalización responden a su vez, a las condiciones históricas que estamos viviendo en el contexto globalizador y en los cambios de las sociedades del conocimiento; por lo tanto, las políticas educativas diseñan los mecanismos de gestión de las escuelas y las directrices de la profesionalización.

La profesionalización define el deber ser, el hacer del profesional de la educación. Por lo tanto, debe existir un proceso de autorreflexión en relación a la práctica, porque es claro que es necesaria una reforma que responsabilice a todos sus integrantes y nos conduzca a asumir el papel social que nos corresponde como profesionales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La profesionalización plantea un trabajo sistemático inmerso en la formación permanente, que se postula como condición de apertura a los cambios de la sociedad del conocimiento en los que interviene el docente de Educación Media Superior, lo cual define el contexto en el que se producirá la profesionalización, específicamente en el Bachillerato Tecnológico en los CETis del Distrito Federal.

Una última consideración es reflexionar acerca de que la profesionalización se vea envuelta en un fenómeno de estandarización de la educación, de tal forma que la formación docente, con todas las implicaciones sociales, culturales y éticas sean sólo una forma de justificar un futuro inmediato donde la estandarización de la educación prevalezca por encima de los cambios que los docentes tengan posibilidad de hacer para formar a los jóvenes, para reflexionar sobre su práctica. La auto-reflexión da al docente la posibilidad de construir, redefinir y transformar la enseñanza como un propósito humanista en el desarrollo efectivo de su profesión.

#### BIBLIOGRAFÍA

Cruz, O., Juárez., et.al. (2013). Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos. México, Plaza y Valdés editores.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 37-57. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>

Guevara, G., Backhoff, E. (2015). Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018. México: FCE-INEE.

Imbernón, F. (1994). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ruiz, R. & Martínez, R. & Valladares, L. (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica – Universidad Nacional Autónoma de México.

Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. En *EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación*, No. 4.

- Tenti, E. (2010) El oficio del docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. México, Siglo XXI.
- Tenti, E, Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos, datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México: Siglo XXI editores.
- Yurén, T., Navia, C., y Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona: Pomares.
- (2013) Diario Oficial de la Federación. Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México D.F.: Subsecretaría de Educación Media Superior. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: [servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/.../PPI\\_DESEM-PENO\\_EMS.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/.../PPI_DESEM-PENO_EMS.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2016). Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016. Ciudad de México, 2016. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

## INTERVENCIÓN ACADÉMICA PARA ATENDER EL REZAGO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Maribel Soto Castañón

Instituto de educación media superior del Distrito Federal, Plantel “Ricardo Flores Magón”

### I. Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

La preparatoria “Ricardo Flores Magón” (RFM) forma parte de los veinte planteles del Instituto de educación media superior del Distrito Federal (IEMS), distribuidos en las 14 delegaciones de la ciudad de México, y que en este año cumplió 16 años desde su fundación.

La experiencia que se presenta en esta ponencia inicia en febrero del 2016 con una propuesta decidida por docentes y autoridades del plantel, buscando atender el rezago académico de la generación 2015.

En años anteriores, algunos docentes han generado y probado otras valiosas e importantes estrategias de atención al rezago en el plantel, un ejemplo de estas estrategias fue la denominada “semestre cero”, diseñada y aplicada por otros docentes y la pedagoga del plantel, y que entre sus conclusiones, se propuso reducir la carga académica en los estudiantes identificados con deficiencias académicas desde un principio, inscribiéndolos solamente a tres asignaturas: matemáticas I, lengua y literatura I y planeación y organización del estudio (POE) I.

La “nueva” propuesta, al parecer la única, siguió esta misma medida, esto es, los estudiantes con avance cero inscribirían sólo estas tres asignaturas para reducirles la carga académica, probando si al reducir su carga, los estudiantes podrían cubrir todas las asignaturas inscritas y permanecer en la escuela.

### II. Objetivos de la experiencia

En el primer semestre:

- Contribuir a la permanencia de los estudiantes del grupo 103 en el plantel y apoyar su avance académico mediante la planeación y desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica.

En el segundo semestre:

- Lograr el avance académico de los estudiantes del grupo 203 en seis asignaturas mediante la planeación y desarrollo de algunas de las estrategias y actividades probadas con éxito en el primer semestre.

### III. Marco de referencia

#### III. 1 Deserción escolar en el bachillerato

Del artículo *Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono* escrito por Navarro Sandoval (2001) retomo el concepto de deserción escolar como “fenómeno que incide en el rezago educativo de la población” y explicado por la autora como:

(...) dejar de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, ya sea básico, medio o superior; asimismo, no importa si el abandono o deserción (los términos se emplean como sinónimos) es transitorio o definitivo, pues una vez que el alumno deja los estudios, no es segura su reincorporación al sistema educativo, y se convierte en desertor del mismo (Navarro, 2001).

En ese mismo artículo, Tinto (cit. por Navarro, 2001) considera que “el abandono escolar puede ser voluntario (por iniciativa del alumno) o no voluntario (por impedimento de los padres, motivos económicos, migratorios, etc.)” además de ser *pluridimensional*, debido a la necesidad de considerar diversos factores para conocerlo y explicarlo. (Tinto, cit. Navarro, 2001).

De acuerdo a Vincent Tinto (1989), el concepto de deserción en la educación superior se puede ordenar al verlo en su entramado de significados y posibilidades desde tres perspectivas posibles:

1. *El comportamiento individual*. Implica conocer los significados de acuerdo a la perspectiva del estudiante sobre su propio comportamiento y diferenciarlos de los de un observador. Además se ponen en juego otros factores como las metas

individuales de los estudiantes, las características del grupo al que pertenecen y el tiempo.

2. *Lo institucional*. En este sentido Tinto señala: “Todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono” (Tinto, 1989)

3. *Lo estatal o nacional*. Esta perspectiva permite explicar, por ejemplo, que una transferencia de una institución a otra (de carácter público) no se considera una deserción. Además se analiza la deserción desde un punto de vista macro, no se revisan particularidades. (Tinto, 1989)

### III. 2 Rezago académico o reprobación

En el sistema de bachillerato del IEMS nos referimos al término rezago académico para explicar la situación de un estudiante que no ha cubierto (aprobado) una o más asignaturas en un curso regular. Como Tinto lo ha precisado, respecto al abandono, hay tanto niveles como tipos de abandono, y es a partir de esta idea, que se considera la necesidad de distinguir tipos y niveles de rezago académico. Los estudiantes del grupo estudiado en su primer semestre tuvieron un rezago total, esto significa que no cubrieron ninguna de sus asignaturas inscritas.

En un estudio sobre fracaso escolar, realizado en la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se define reprobación como: “el número total o porcentaje de estudiantes que no cumplió con alguno de los requisitos formulados en el programa de estudios de las distintas asignaturas (...)” (Vidales, 2009, p. 327). Además el autor de esta investigación define al fracaso escolar como:

(...) aquella situación en la que el estudiante de bachillerato no alcanza o no logra los objetivos de formación esperados para su edad, su nivel de inteligencia y capacidad requeridos por los estándares establecidos por la sociedad y las instituciones de educación superior. (...) al igual que el éxito escolar, el fracaso es un fenómeno multidimensional resultado de un proceso dinámico que generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo (...) (Vidales, 2009, p. 327-328).

De acuerdo a Vidales (2009, p. 328): el “absentismo, la reprobación, la repitencia, el rezago o retraso y la deserción, baja o abandono” son factores que los especialistas usan para explicar el fracaso escolar, al mismo tiempo que sirven como *critérios o indicadores objetivos* para conocerlo.

### III. 3 Aprendizaje cooperativo

Esta estrategia de intervención se hizo desde el trabajo cooperativo, dado que se conformó un equipo de trabajo y con ello se obtuvieron logros importantes. Johnson D. W., Johnson R. T. y Holubec definen el aprendizaje cooperativo como:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson D. W., Johnson R. T. y Holubec, 1999, p. 5)

Existen *cinco elementos esenciales* para lograr un aprendizaje cooperativo: 1) *interdependencia positiva (tarea clara y objetivo grupal)*, 2) *la responsabilidad individual y grupal*, 3) *la interacción estimuladora (si es cara a cara es mejor)*, 4) *uso de técnicas interpersonales y grupales* y 5) *evaluación grupal*. (Johnson D. W., Johnson R. T. y Holubec, 1999, p. 9-10).

Metodología de la intervención

Primer semestre

*Diseño:*

- En el grupo 103 quedaron inscritos 15 estudiantes en: matemáticas I, lengua y literatura I y POE I.
- A unas pocas semanas de iniciado el semestre la maestra de lengua y literatura I decidió dejar al grupo.
- Se cambió esta asignatura por la asignatura de música I, pues la maestra de música I es también la coordinadora del plantel y, por un lado, esto facilitaba el cambio y, por otro lado, permitía un mayor seguimiento de la estrategia.
- Entre las actividades “nuevas” se decidió hacer salidas a distintos museos de la ciudad de México los viernes cada quince días.



*Participantes:* Equipo de trabajo conformado por la coordinadora del plantel y docente de la asignatura de música, la pedagoga del plantel, las docentes de matemáticas y POE, estudiantes del grupo 103 y sus padres de familia a quienes se les convocó a diferentes reuniones durante el semestre para dar seguimiento al desempeño académico de sus hijos.

*Escenarios:* Los espacios formativos de la escuela (clases, asesorías), diversas reuniones del equipo de trabajo, reuniones con padres de familia y los espacios de los museos visitados.

*Recolección de la información:* La experiencia se sistematizó con algunos registros y sobre todo con reuniones entre docentes, con padres de familia. Se tomaron algunas fotografías como evidencia del trabajo con los estudiantes.

Segundo semestre

*Diseño:*

- Incremento de la carga académica a 6 asignaturas: Matemáticas II, POE II, música II, física I, filosofía I y lengua y literatura I.
- Continuidad con los 11 integrantes del grupo excepto en POE II, en el que se integraron a un grupo mayor.
- Visitas a otros museos de la ciudad de México.

*Participantes:* Equipo de trabajo conformado por la coordinadora del plantel y docente de la asignatura de música, la pedagoga del plantel, los docentes de las seis asignaturas, estudiantes del grupo 203 conformado por 11 estudiantes inscritos y padres de familia a quienes se les convocó a diferentes reuniones durante el semestre para dar seguimiento al desempeño académico de sus hijos.

*Escenarios:* Los espacios formativos de la escuela (clases, asesorías), diversas reuniones del equipo de trabajo, reuniones con padres de familia y los espacios de los museos visitados. En la asignatura de POE además de las clases se trabajó con charlas de profesionales de diferentes áreas.

#### IV. Descripción de la experiencia

*Primer semestre.* En el grupo 103 se inscribieron 15 estudiantes, 7 hombres y 8 mujeres, todos de la generación 15 y con avance cero, excepto un estudiante, que además de ser de la generación 14, contaba con algunas materias cubiertas.

Cada docente planeó y decidió la forma de trabajo para la impartición de su asignatura. El trabajo cooperativo se dio desde la conformación del equipo de trabajo, aunque la disposición y motivación de cada uno de las docentes fue clave en el primer semestre

Las visitas a los museos fue una idea propuesta por la docente de matemáticas Luz Arely Carrillo tenían el objetivo general de enriquecer el bagaje cultural de los estudiantes, sin embargo, no contamos con la fundamentación teórico-metodológica que sustentara este supuesto. Entre los logros que atribuimos a las visitas de los museos, observamos un alto nivel de integración grupal entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes del grupo. Observamos también entusiasmo en los estudiantes al realizar las visitas.

*Segundo semestre.* En el grupo 203 se inscribieron 11 estudiantes, 5 hombres y 6 mujeres, todos de la generación 15 y con de tres asignaturas, excepto una estudiante, que solo cubrió 2 asignaturas.

El equipo de trabajo docente se conformó por los seis profesores de las asignaturas, sin embargo fue difícil sostener el mismo nivel de comunicación e interacción del primer semestre. Las visitas a los museos continuaron, cada quince días y en algunos casos cada semana, pero ya no veíamos el entusiasmo en los estudiantes por continuarlas.

Dado que aún no concluye el periodo semestral (estamos por iniciar el periodo de recuperación), nos encontramos en proceso de revisar y analizar los datos que nos permitan entender los aciertos y dificultades en la intervención académica para este segundo semestre y seguir sistematizando esta experiencia.

## V. Resultados alcanzados

Es sorprendente que en el primer semestre 12 de 15 estudiantes inscritos lograron, no solo la permanencia en la escuela, sino cubrir las asignaturas inscritas, mientras que el segundo semestre se proyecta que solo 7 de 11 estudiantes continuaran sus estudios en esta escuela, pues los otros estudiantes dejaron de asistir a clases de manera definitiva. Para mostrar de manera un tanto más clara el proceso de trabajo con estos estudiantes, se realizó una tabla en la que se presenta de forma muy sintética dicho proceso.

Tabla 1. Resumen del desempeño del grupo 103-203 en los tres semestres.

<i>Semestre y periodo</i>	<i>Situación del grupo</i>	<i>Desempeño académico</i>
2015-2016 "A". Agosto 2014-dic. 2015 (1er semestre sin cubrir)	Ingresan los estudiantes al bachillerato.	Ningún estudiante cubrió ninguna de las asignaturas inscritas. (6)
2015-2016 "B" Febrero-junio 2016 (Primer semestre con intervención académica)	Se inscribe a los estudiantes a sólo 3 asignaturas.	El proyecto se considera exitoso dado que los estudiantes cubrieron las 3 asignaturas y se integran como grupo. Avance de 12 estudiantes.
2016-2017 "A" Agosto 2016-enero 2017 (Segundo semestre con intervención académica)	Se da continuidad al proyecto pero con una carga académica mayor: 6 asignaturas.	Asistencia y trabajo irregular en clases y asesorías. Proyección de avance: 7 de 11 estudiantes y no en todas las asignaturas.

Si bien en ambos semestres se integró un equipo de trabajo, se realizaron visitas a los museos, y se dio un trato especial al grupo con las condiciones descritas en esta ponencia, los resultados comparativos entre los dos semestres fue considerablemente distinto.

Para el segundo semestre el propósito al adaptar y mantener las condiciones especiales de trabajo para el grupo "piloto" era que los estudiantes permanecieran en la escuela avanzando en el desarrollo de su aprendizaje, y en su tránsito por el bachillerato, sin embargo, como se observa en la tabla, el grupo en su mayoría, disminuyó su desempeño académico y esto dio como resultado, en varios de ellos, el recursamiento de las asignaturas y probablemente una baja definitiva.

## VI. Conclusión e implicaciones

Como se ha visto en el desarrollo de esta ponencia, esta experiencia de intervención se ha intentado sistematizar de manera clara y sintética, no obstante, ha sido difícil seleccionar la información y sobre todo, dejar fuera otros elementos de la experiencia de igual importancia. Por ello, se pretende dar continuidad a este trabajo y valorar la viabilidad de construirlo como sustento de una investigación educativa futura.

Los aprendizajes individuales y colectivos reunidos a partir de esta experiencia de trabajo con un grupo de estudiantes “rezagados”, (con los que muchos docentes nos mostramos renuentes de entrada), han sido innumerables y sumamente interesantes en mi labor como docente y estudiante de la maestría en comunicación y tecnologías educativas del ILCE, y aunque los resultados del segundo semestre han sido desalentadores respecto al primer semestre, la sistematización y socialización de esta intervención me permite analizar, cuestionar, valorar y evaluar el proceso de trabajo.

Considero que el compartir y escuchar las opiniones de otros colegas sobre este trabajo será fuente de una nueva motivación y disposición para mejorar esta estrategia o probar con otras estrategias.

## VII. Referencias

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33597188/EI\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_en\\_el\\_aula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484189882&Signature=LH194DtbLGxr88sgOrFmxfOtg3M%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEI\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33597188/EI_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484189882&Signature=LH194DtbLGxr88sgOrFmxfOtg3M%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEI_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf)
- Navarro Sandoval, Norma (2001). “Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono”, *Revista de Información y análisis*, Núm. 15, en:

<http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/13412.pdf>

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Vincent\\_Tinto2/publication/252868573\\_DEFINIR\\_LA\\_DESERCION\\_UNA\\_CUESTION\\_DE\\_PERSPECTIVA/links/571d596008aee3ddc56ac879.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Tinto2/publication/252868573_DEFINIR_LA_DESERCION_UNA_CUESTION_DE_PERSPECTIVA/links/571d596008aee3ddc56ac879.pdf)

Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094017.pdf>



# **CAPÍTULO 6. EDUCACIÓN, REDES ACADÉMICAS, POSGRADOS E INTERNACIONALIZACIÓN**

## LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Argelia Ramírez Ramírez (Universidad Nacional Autónoma de México) y

Juan Carlos Ortega Guerrero (Universidad Veracruzana)

### 1. Introducción

En el caso de la Universidad Veracruzana (UV), el tema de la movilidad estudiantil ha sido insuficientemente estudiado, ya que las investigaciones se han centrado en el nivel de licenciatura, dejando de lado el posgrado, por lo que se desconoce quiénes son los estudiantes de posgrado, específicamente en maestría, que es el nivel dónde más estudiantes realizan movilidad académica.

En el ciclo escolar 2014-2015, había 59,808 estudiantes en el nivel de licenciatura y 2,222 estudiantes en el nivel de posgrado, de estos últimos en maestría eran 1,443 estudiantes. Durante el periodo de 1998 a 2014, sólo 43 estudiantes de posgrado, considerando especialidad, maestría y doctorado, realizaron movilidad internacional, lo cual representa el 0.05% de la comunidad, estas cifras hacen evidente que las actividades de movilidad estudiantil han sido mínimas.

Por lo anterior se propuso hacer un estudio mixto que muestre el impacto de la movilidad internacional en los estudiantes de maestría. Se comenzó el análisis de la información desde un enfoque cuantitativo porque permitió conocer quiénes son los estudiantes de maestría y los que decidieron realizar una movilidad internacional durante sus estudios. Esto permitió hacer una caracterización del estudiante que hizo movilidad e identificar a los estudiantes que posteriormente se entrevistaron.

### 2. Propósitos

Los objetivos generales y específicos que son la eje de la tesis se presentan a continuación.

Objetivo general:



- Describir y analizar el impacto académico de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana durante el periodo 2011-2014.

Con el fin de facilitar el logro del objetivo general se desagregó en tres objetivos particulares:

- Conocer los mecanismos de movilidad internacional dirigidos al posgrado que se aplicaron en la UV.
- Caracterizar a los estudiantes de maestría, en especial los que realizaron movilidad internacional.
- Recuperar las experiencias de diferentes actores para conocer sus perspectivas sobre la movilidad internacional en el posgrado.

El supuesto planteado para esta investigación fue:

- La movilidad estudiantil internacional impacta positivamente en la formación académica de los estudiantes de maestría, creando una brecha con los estudiantes que no pueden realizarla, lo que da como resultado la formación de un nuevo grupo de élite dentro de la universidad.

### 3. Enfoque teórico

En relación al tema de la movilidad de estudiantes en el país, algunos de los estudios más relevantes son realizados por Sylvie Didou (2000, 2004, 2005, 2013) y con Etienne Gérard (2009), Jocelyne Gacel-Ávila (2000, 2005) y María Teresa Ponce (2005), relacionados principalmente con internacionalización y también con la “fuga de cerebros”. Los estudios de corte cuantitativo de Alma Maldonado (2014) y el que realizó con Christian Cortes y Brenda Ibarra (2016) sobre la movilidad estudiantil internacional en México muestran datos específicos sobre la encuesta nacional PATLANI aplicada entre el 2011-2012; 2012-2013 y 2013-2014. Y una investigación doctoral de corte cualitativo de Mónica López (2015), que analiza desde la perspectiva de los ingenieros la decisión de estudiar el doctorado en el extranjero, considerando diferentes ámbitos como el emocional y familiar, personal, académico, profesional y económico.

Respecto al tema de la movilidad de académicos hacia el extranjero se encuentran investigaciones realizadas por Roberto Rodríguez G. (2005), Étienne Gerard y Estela Maldonado (2008), Axel Didriksson y Alma Herrera (2010) y Camelia Tigau (2013). Actualmente, el tema de la movilidad se ha centrado en los científicos y sus redes (Didou y Gérard, 2009). Lo que demuestran dichos trabajos es que el tema de la internacionalización es heterogéneo y no hay una sola vía para estudiarlo.

Específicamente sobre el tema de la internacionalización y la movilidad académica en la Universidad Veracruzana existen cuatro estudios relevantes: dos artículos de Bertha Murrieta (1998, 2007), que describió la movilidad estudiantil a nivel licenciatura en la UV; el de Guillermo Cruz (2002), que presenta un estudio cuantitativo sobre el conocimiento entre estudiantes y funcionarios del proceso de internacionalización de la UV y la tesis de maestría de Itzel González (2009), que investigó sobre la estancia de estudiantes mexicanos en Alemania. Estos trabajos se centran en estudiantes de licenciatura, los tres primeros desde un enfoque cuantitativo, el último es cualitativo. Se observa que son pocos los estudios referentes al tema de la internacionalización en la UV y no hay ni uno respecto a la movilidad estudiantil de posgrado.

#### 4. Metodología y 5. método

En la UV, los aspirantes a cursar una maestría deben presentar el EXANI III que aplica el CENEVAL. Además del examen en sí, el CENEVAL recaba una encuesta socioeconómica cuyo resultado es entregado a la Dirección General de Administración Escolar y sistematizada en el Programa de Investigación e Innovación en Educación Superior, ambas instancias de la UV.

A partir de las bases de datos del CENEVAL se determinaron las características de los aspirantes aceptados en las maestrías en el periodo 2011-2014. En total, se obtuvo la información de 3 308 aceptados en las maestrías, entre los que se encuentran 49 estudiantes que realizaron movilidad internacional en ese período.

Con base en la metodología de diseño estadístico y con ayuda del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) se simplificó y ordenó la información recabada a partir de las encuestas del CENEVAL.

## 6. Resultados parciales

En esta sección se describe el origen social de los estudiantes que realizaron movilidad. Para analizar las características socioeconómicas de los estudiantes de maestría de la UV y de aquellos que realizaron movilidad internacional se recurrió a la construcción de su origen social a partir de los conceptos de Bourdieu y Passeron (2003, 2009): capital familiar, capital cultural y capital económico. Se tomaron como referencia los estudios sobre el perfil socioeconómico que realizaron sobre los estudiantes de licenciatura de la UV Casillas, Chain y Jácome (2007). Para el caso de este estudio dichos conceptos se adaptaron a los estudiantes de posgrado, específicamente de maestría.

Cada capital propuesto se conforma por variables que fueron retomados de la base de datos del CENEVAL (2011-2014). Posteriormente se hizo una descripción general de cada uno y a la vez se generó un indicador sintético sumario, lo que permitió crear grupos que ayudaran a caracterizar los grupos obtenidos.

Al final, con la suma de todos los capitales, se logró generar el origen social de los estudiantes de maestría y de aquellos que realizaron movilidad internacional, denominándolos: alto, medio y bajo.

A continuación se describe de manera general la construcción de los capitales y se analiza el resultado.

- Capital familiar

Para definir esta dimensión se tomaron en cuenta tres variables: núcleo familiar (con quien vive), estado civil (soltero, casado) y escolaridad máxima de los padres (básica, media, superior).

Los estudiantes que obtienen puntajes mayores en este indicador son aquellos que estaban casados, vivían con sus parejas y tenían padres escolarizados.

Mientras que los de puntuación más baja, son quienes vivían con sus padres, estaban solteros y sus papás poseían educación básica o media.

De esta manera, se conoció que 20 de los estudiantes que hicieron movilidad son independientes, porque pertenecen al grupo 4 (alto) y el resto se encuentran entre los grupos 2 (medio) y 3 (alto). Mientras que los estudiantes de maestría de la UV, también en su mayoría se ubican en los grupos 2 (medio) y 4 (alto).

Cuadro 1. Indicador de capital familiar de estudiantes de posgrado UV y de movilidad

Capital familiar	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
0 Bajo	263 8%	1 2%
1 Bajo	247 8%	----
2 Medio	1062 33%	15 31%
3 Alto	660 20%	13 26%
4 Alto	1027 31%	20 41%
Total	3259 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

### Capital cultural

Para estimar este capital se tomaron en cuenta tres aspectos: trayectoria escolar previa (calculada a partir de las variables puntuación final obtenida en el EXANI III, promedio de la licenciatura y tiempo que pasó para ingresar a la maestría luego de egresar de la licenciatura); razones de estudiar un posgrado (ya sea para adquirir más conocimiento; por prestigio, como requisito laboral o para titularse de la licenciatura) y expectativas de estudiar un posgrado (en qué situación laboral espera encontrarse en diez años).

El pertenecer al grupo 3 significa que el estudiante obtuvo una puntuación alta en el EXANI III, egresó con un promedio alto de su licenciatura e ingreso rápidamente a la maestría, además su objetivo para estudiar un posgrado es incrementar su conocimiento y espera ocupar un puesto directivo en alguna institución, ser profesionista independiente o ser profesor-investigador. En el extremo opuesto, pertenecer al grupo 1 significa que se obtuvo puntuación baja en el EXANI III, egresó

con un bajo promedio de la licenciatura, dejó pasar varios años para ingresar al posgrado, decidió estudiar un posgrado por prestigio, para obtener un mejor trabajo o para titularse de la licenciatura, y le interesa trabajar como empleado en el sector público o privado.

De los 49 estudiantes que realizaron movilidad, 31 pertenecen al grupo 2 (medio), mientras que 16 pertenecen al grupo 3 (alto) y sólo 2 se encuentran en el grupo 1 (bajo).

Respecto al resto de los estudiantes de maestría de la UV, encontramos que también la mayoría se encuentra en el grupo 2 (medio), después en menor medida se localizan en el grupo 1 (bajo) y al final en el grupo 3 (alto).

Cuadro 2. Indicador de capital cultural de estudiantes de posgrado UV y de movilidad

Capital Cultural	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
1 Bajo	643 20%	2 4%
2 Medio	1948 60%	31 63%
3 Alto	638 19%	16 33%
Sin datos	30 1%	0 0%
Total	3259* 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

\* Hubo 30 casos perdidos en estudiantes UV, debido a que no contestaron las preguntas que correspondían a este indicador

- Capital económico

Para el cálculo de este capital se consideraron las siguientes variables: beca (si recibió beca por desempeño académico, necesidad económica o habilidad deportiva o artística); servicios (si cuenta con internet, televisión, cable y teléfono); bienes (si cuenta con lavadora, horno de microondas, computadora, televisiones, automóviles, reproductor de DVD y libros); situación laboral (en qué sector económico trabaja); sueldo mensual (monto del sueldo que percibe) y vacaciones (cuántas veces sale de vacaciones, si son viajes nacionales o internacionales).

De esta manera, el obtener una puntuación alta significa que no tuvo la necesidad de solicitar el apoyo de alguna beca, que en su vivienda contaba con todos los bienes y servicios necesarios, además que sí trabajaba y tenía un sueldo mensual mayor de \$10,000. La puntuación más baja significa que sí contó con beca, que su vivienda no contaba con los bienes y servicios indispensables, además de que sí trabajaba y que su sueldo es menor a \$10,000.

En el caso de los estudiantes que hicieron movilidad, 30 de ellos se encuentran en los intervalos medios del 3 al 6, algunos casos se encuentran en el nivel alto y bajo. Mientras que los estudiantes de maestría de la UV, se localizan principalmente en el intervalo de 4 a 6.

Cuadro 3. Indicador de capital económico de estudiantes de posgrado UV y de movilidad

Capital Económico	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
0 Bajo	29 1%	----
1 Bajo	127 4%	1 2%
2 Bajo	247 8%	3 6%
3 Bajo	409 13%	9 19%
4 Medio	543 17%	9 19%
5 Medio	549 17%	9 19%
6 Medio	515 16%	8 17%
7 Alto	384 11%	7 14%
8 Alto	285 8%	1 2%
9 Alto	66 2%	----
Sin datos	105 3%	2 2%
	3259 <sup>1</sup> 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

- Origen social

Para la construcción del origen social, combinamos los tres tipos de capital (capital familiar, capital cultural y capital económico). También creamos tres grupos

---

1

a los que hemos denominado origen social alto, origen social medio y origen social bajo.

La mayoría de los estudiantes que hicieron movilidad de posgrado, 21 estudiantes, tienen origen social medio, los restantes se dividen por igual (13 en cada grupo) en origen social alto y bajo.

Mientras que los estudiantes de maestría de la UV, en su mayoría son de origen social medio, luego le siguen los de origen social bajo y el grupo de origen social alto es menor en comparación con los otros dos como puede verse en el cuadro siguiente.

Cuadro 4. Origen social de los estudiantes UV y de movilidad

Origen social	Estudiante UV	Estudiante Movilidad
Bajo	1152 35%	13 26%
Medio	1239 38%	21 44%
Alto	734 23%	13 26%
Sin datos	134 4%	2 4%
Total	3 259 100%	49 100%

Fuente: Elaboración propia basada en datos UV, 2015

## 7. Conclusiones preliminares

En conclusión, considerando los datos obtenidos del análisis cuantitativo, es posible definir que los estudiantes de posgrado son, generalmente, los más favorecidos económicamente y por tanto las diferencias entre ellos se ven minimizadas. Aún así vemos que los estudiantes que hacen movilidad tienen un origen socioeconómico mayor. Además, considerar dos factores a los que se enfrentan: el bajísimo porcentaje de estudiantes que hacen movilidad y los filtros sociales previos que han tenido que superar los estudiantes de maestría.

Con la orientación que nos dan estos resultados cuantitativos se llevaron a cabo entrevistas que nos permiten conocer cual es el impacto de la movilidad internacional en la formación académica de los jóvenes. La triangulación de métodos nos ha permitido llegar a otras conclusiones que expondremos en próximas publicaciones.

## 8. Referencias

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. México: S. XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). La Reproducción. México: Fontamara.
- Casillas, M., Chain, R. & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36 (142), 7-29.
- Cruz, G. (2002). Conocimiento del proceso de internacionalización de la Universidad Veracruzana (Trabajo recepcional de Especialización). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Didou, S. (2000). Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México. México: ANUIES.
- Didou, S. (2005). Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe. México: ANUIES.
- Didou S. & Gérard, E. (Eds.). (2009). Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Didou, S. (2004). ¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México. *Revista de la Educación Superior*, 32 (4), 7-25.
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 83-99.
- Didriksson, A. & Herrera A. (2010). Movilidad universitaria en América Latina y el Caribe. El caso de la red de macrouiversidades públicas. *Transatlántica*, 8, 38-48.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales. México: ANUIES.



- Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación, 20, 1-14.
- Gérard, E. & Maldonado, E. (2008). Polos de saber” y “cadenas de saber”. Impactos de la movilidad estudiantil en la estructuración del campo científico mexicano. Revista de Educación Superior, 37 (152), 49-62.
- González, I. (2009). Análisis de las experiencias de los estudiantes de la Universidad Veracruzana que han realizado una estancia o viaje de estudio en Alemania (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa.
- López, M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México, D. F.
- Maldonado, A. (2014). PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012, México: ANUIES.
- Maldonado, A., Cortes, Ch. & Ibarra, B. (2016). PATLANI. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13 y 2013/14, México: ANUIES.
- Murrieta, B. (1998). Modelo de movilidad académica: el caso de la Universidad Veracruzana. Revista Educación Global, 2, 83-86.
- Murrieta, B. (2007). La movilidad estudiantil internacional en la Universidad Veracruzana. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ponce, M. T. (2005). La movilidad estudiantil en la UABC. Hacia un plan de internacionalización y cooperación interinstitucional, México: UABC/Plaza y Valdés.
- Rodríguez, R. (2005). Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior. Papeles de Población, 44, 221-238.
- Tigau, C. (2013). Riesgos de la fuga de cerebros en México: construcción mediática, posturas gubernamentales y expectativas de los migrantes. México: UNAM.

## PERCEPCIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE POSGRADO DEL PADRÓN NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD

Elia Marúm Espinosa, Federico Curiel Gutiérrez y Víctor M. Rosario Muñoz

### Introducción.

Si bien existe una amplia literatura acerca de la calidad educativa, hay muy pocos referentes que den evidencia sobre que percepciones u opiniones tienen los actores educativos sobre esta cuestión. La calidad de la educación en México tiene ya rango constitucional y hacia ella se han enfocado las políticas públicas y los procesos de gestión educativa de todos los niveles del sistema educativo. Si bien existe evidencia, aunque no sin cuestionamientos, sobre la calidad de la educación básica, fundamentada en los resultados que sus estudiantes obtienen en pruebas estandarizadas, esta evidencia es menor y más relativa para la educación superior

Por lo que en la educación superior y en el posgrado dentro de ella, es fundamental conocer cómo piensan sus estudiantes, actor central del proceso formativo, en relación a los conceptos de calidad con los que tienen mayor afinidad y saber si estos coinciden o no con los que tienen las instituciones donde estudian, para poder contar con elementos que den mayor solidez, dirección y certeza a la toma de decisiones para mejorar la calidad de los programas donde se forman y con ello orientar también a las políticas públicas sobre el posgrado.

En este trabajo hacemos un análisis descriptivo de los resultados obtenidos relativos a la adhesión a los conceptos de calidad de estudiantes de posgrados reconocidos por su calidad en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como los resultados de lo que dichos estudiantes perciben que son los conceptos de calidad prevalecientes en las instituciones de educación superior donde estudian. La encuesta fue pasada con el apoyo del CONACYT a sus estudiantes becarios de posgrado.

En el cuestionario se les solicitó que hicieran dos valoraciones sobre los conceptos de calidad, a través de los enunciados con que hemos operacionalizado éstos en las investigaciones sobre el profesorado y sobre gestores y directivos, realizadas por la Red

ECUALE (Estudios sobre la Calidad Universitaria en América Latina y España). La primera de las valoraciones era sobre su grado de acuerdo con cada uno de esos enunciados. La segunda valoraba el grado en que los estudiantes percibían que sus universidades se adherían a cada una de las afirmaciones propuestas como conceptos de calidad educativa. En ambos casos, para la valoración, se pedía al encuestado que situara su grado de acuerdo en una escala de 5 categorías, desde “muy bajo” a “muy alto”. Para el análisis de los resultados usamos el indicador FRA, definido, como la suma de las frecuencias relativas de las respuestas “muy alto” y “alto”.

#### *Dimensiones de la calidad educativa.*

Una revisión exhaustiva de la literatura sobre calidad educativa llevó a considerar que desde los años 90 no había cambios importantes en las dimensiones de la calidad educativa y que estas seguían ajustándose a los conceptos de calidad correspondientes a las concepciones de calidad originalmente planteadas por Harvey y Green (1993), las cuales se han tomado como base para el estudio. Estas son: calidad como excepcional, como perfección, como consistencia o adecuación a una finalidad y como transformación.

Realizamos una adaptación de las propuestas mencionadas, clasificándolas en tradicionales o modernas, considerando tradicionales las primeras categorías y como moderna la última. A su vez consideramos estas concepciones influenciadas por factores internos (capacidad y motivación del profesorado, motivación del estudiantado, entre otras) o por factores externos a la institución (cumplimiento de indicadores, acreditación, demanda de grupos de interés como empleadores, etc.). La encuesta aplicada reveló que las y los estudiantes de posgrado se adhieren a conceptos modernos de calidad, influidos por factores internos, percepción que se acerca más a la que mostró el profesorado en anteriores investigaciones (ver Cardona, 2011 y Olaskoaga, 2009), pero difirió de la que manifestaron quienes son gestores y directivos (ver López y Colombo, 2011).

Los resultados de la encuesta permiten observar que los estudiantes se identifican más con las concepciones consideradas como modernas (calidad como transformación del estudiante), por lo que la opción menos valorada es precisamente la más tradicional, que puede traducirse como una concepción empresarial de la calidad: obtener resultados al menor costo. A su vez el estudiantado becario de posgrado se declara más coincidente con las conceptualizaciones que incorporan condiciones o factores internos a la institución, sucediendo lo contrario con lo que perciben de sus propias instituciones.

Adhesión de las y los estudiantes de posgrados del PNPC a los conceptos de calidad.

En investigaciones anteriores sobre las percepciones que sobre la calidad tienen docentes y gestores y directivos, hemos utilizado los conceptos que resultan de agrupar las siete nociones de calidad, derivadas de los conceptos de Harvey y Green y propuestos por el equipo de investigación y los expertos que lo asesoraron, en tres componentes o dimensiones que se caracterizan por la forma de entender la calidad y que etiquetamos como: a) Poder transformador de la educación universitaria b) Expectativas de los involucrados, c) Consecución de los objetivos de la organización.

La tabla 1.1 presenta, además del indicador FRA para cada uno de los enunciados de calidad, el correspondiente a cada una de las tres dimensiones en que fueron agrupados. Este indicador se ha calculado como el promedio de los valores de los enunciados asociados a la dimensión correspondiente. En la tabla, los conceptos de calidad se han ordenado de acuerdo con las tres dimensiones propuestas y según el grado de adhesión a cada grupo. Dentro de cada grupo los conceptos también se han ordenado en función del grado de adhesión, medido a través del FRA, de mayor a menor.

Tabla 1.1 Adhesión del estudiantado de posgrado a los diferentes conceptos de calidad.

Afirmación	FRA*
C1: La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante y en posibilitarlo para influir en su propia transformación	93.3%
C2: La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	89.7%
Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el <i>Poder transformador de la educación universitaria</i> .	91.5%
C4: La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados en la educación superior	79.6%
C5: La calidad consiste en satisfacer los requerimientos de las organizaciones donde se colocan los egresados	68.7%
Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la Satisfacción de las expectativas de los involucrados.	74.1%
C6: La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	80.6%
C3: La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos educativos que ha establecido la universidad.	72.7%
C7: La calidad consiste en conseguir trabajar con eficiencia: que la universidad cumpla con sus funciones pero al menor costo posible.	58.7%
Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la Consecución de los objetivos de la organización.	70.7%

\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas "alto" y "muy alto".

Fuente: elaboración propia con base en Olaskoaga et al. (2011:42) y resultados de la encuesta

En la tabla 1.1 podemos ver que la dimensión de calidad con la que se identifica un mayor número de los estudiantes consultados es la que se refiere a Calidad como Poder Transformador, en donde ligeramente destaca el énfasis sobre la propia transformación y un poco por debajo queda la asunción de un compromiso con la sociedad. Destaca el hecho de que esta dimensión supera con una distancia de más de 17 puntos porcentuales a la segunda y por casi 21 a la tercera.

En un segundo lugar queda la dimensión de calidad como satisfacción de las expectativas de los involucrados, y destaca que importa más las expectativas de todos los involucrados, incluyendo obviamente a los propios estudiantes, sobre las que puedan tener los empleadores.

Finalmente queda la tercera dimensión, que define calidad como la consecución de los objetivos de la Institución; pero es interesante que su ubicación de último lugar es producto de incluir el concepto de calidad como el cumplimiento de funciones al menor costo posible, ya que las otras dos categorías de calidad obtienen mayores puntajes que las que integran la dimensión referida a la satisfacción de las expectativas.

Quienes son estudiantes de posgrado del PNPC respondieron también sobre su percepción de la concepción de calidad asumida por las universidades en las que estudian lo que nos permitió detectar la existencia o no de conflicto entre las opiniones del estudiante y las políticas de calidad reflejadas en las concepciones de calidad, percibidas por éstos en sus instituciones.

La tabla 1.2 nos muestra los resultados del indicador FRA para las preguntas relativas a la concepción de calidad atribuida a las universidades por estos estudiantes. Al igual que en la tabla 1.1, se indica también el valor correspondiente a cada una de las tres dimensiones usadas para el análisis, calculado como media de los valores de los enunciados asociados a la dimensión correspondiente. Los conceptos de calidad se han ordenado de acuerdo con las tres dimensiones y según el grado de adhesión a cada grupo. Dentro de cada grupo los conceptos también se han ordenado en función del grado de adhesión, medido a través del FRA, de mayor a menor.

En primer lugar destaca que el orden en que se percibe la identificación de las universidades con las tres dimensiones cambia, respecto a la forma en que se identifican con ellas los estudiantes, y en donde la única que se mantiene en primer lugar es la del poder transformador, pero la de satisfacción de las expectativas cede el segundo lugar a la dimensión de consecución de objetivos.

Tabla 1.2 Grado en el que el estudiantado de posgrado percibe la identificación de sus universidad con los diferentes conceptos de calidad.

Afirmación	FRA*
C1: La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante y en posibilitarlo para influir en su propia transformación	79,1%
C2: La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	74,7%
Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el <i>Poder transformador de la educación universitaria</i> .	76,9%
C3: La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos educativos que ha establecido la universidad.	78,1%
C6: La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	71,8%
C7: La calidad consiste en conseguir trabajar con eficiencia: que la universidad cumpla con sus funciones pero al menor costo posible.	61,9%
Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la <i>Consecución de los objetivos de la organización</i> .	70,6%
C4: La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados en la educación superior	65,8%
C5: La calidad consiste en satisfacer los requerimientos de las organizaciones donde se colocan los egresados	62,6%
Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la <i>Satisfacción de las expectativas de los involucrados</i> .	64,2%

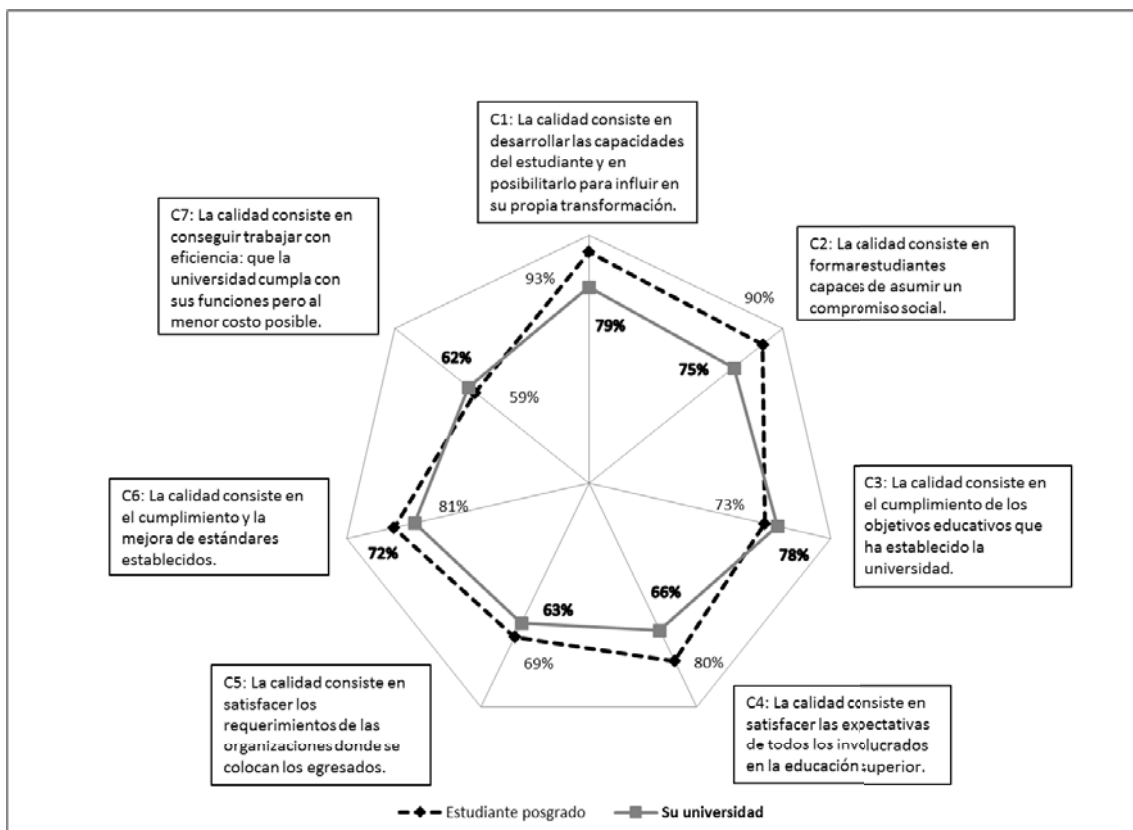
\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas "alto" y "muy alto".

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Cabe destacar también que las diferencias del primer lugar con segundo y tercero no son tan marcadas como en el caso de la adhesión del estudiantado, pues solo representan 6.3 y 12.7 puntos porcentuales. Los resultados de la comparación entre las concepciones de los individuos y las atribuidas a las instituciones, nos permitieron detectar la existencia del conflicto que ya habíamos explicado.

Una primera comparación resumida entre la concepción declarada por los estudiantes de posgrado y la que éstos atribuyen a sus universidades puede verse en la ilustración 1.1, presentada a continuación.

Ilustración 1.1 Concepto de calidad de estudiantes de posgrado y atribuciones de éstos sobre los conceptos de calidad que imperan en las instituciones universitarias donde estudian.

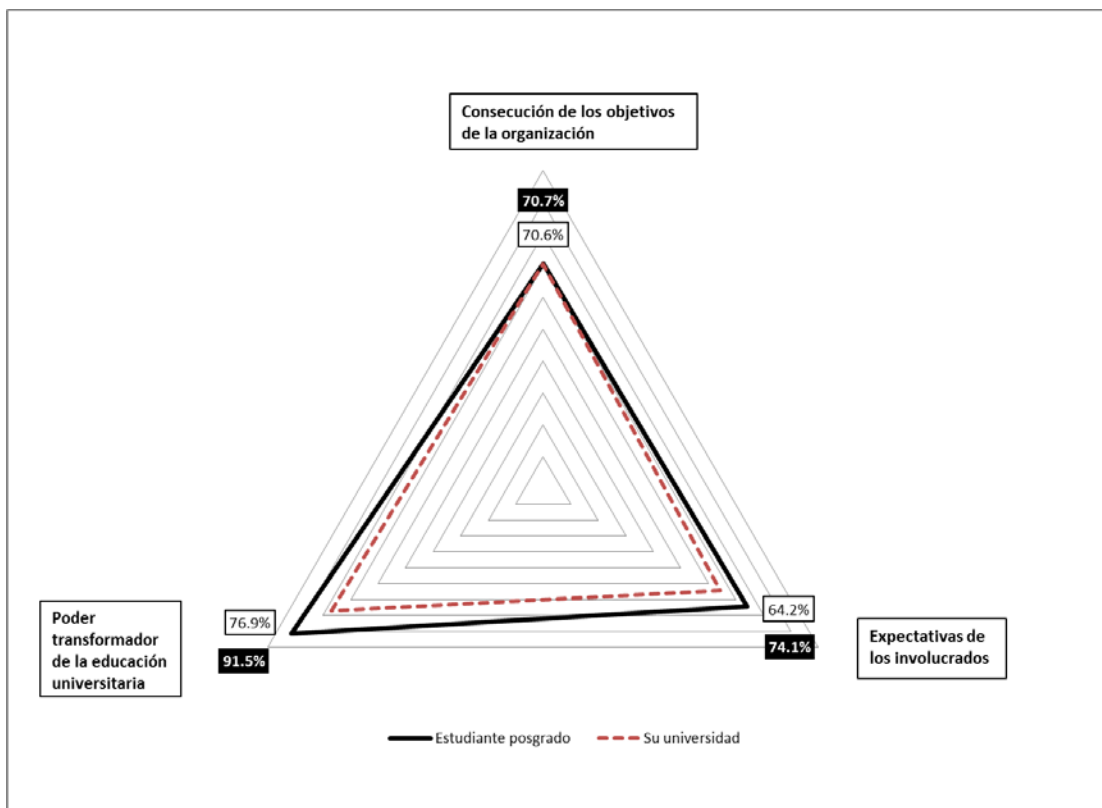


Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Se observa que la valoración de la adhesión de los individuos para los enunciados C3 y C7, ambos relacionados con el cumplimiento, no está en todos los casos por encima de la atribución a la institución. Las mayores diferencias se dan para C1, C2 y C4, lo que nos hace pensar que los estudiantes se consideran más comprometidos que su universidad con una calidad transformadora.

La grafica 1.2 nos proporciona una visión más sintética de la diferencias entre la adhesión a los conceptos de calidad y la atribución hecha a sus universidades. En esta representación se aprecia aún con mayor claridad que el alumnado tiene una concepción de la calidad muy equilibrada en sus distintas dimensiones, y que lo mismo ocurre con la percepción que tienen de la noción de calidad de su universidad. Las diferencias aparecen en el poder transformador y en cumplimiento de las expectativas de los involucrados. En ambos casos, la valoración de la concepción del estudiante es mayor que la atribuida a la universidad. Podemos concluir que los alumnos se consideran con un mayor compromiso hacia el exterior que sus instituciones.

Ilustración 1.2 Dimensiones del concepto de calidad del estudiantado de posgrado y las atribuidas a sus instituciones universitarias



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Hay una clara coincidencia entre la percepción del estudiantado de posgrados del PNPC con la del profesorado (ver Cardona, 2011), en dar un mayor valor a los conceptos asociados a la calidad como transformación; mientras que en los conceptos asociados con la eficiencia, el cumplimiento de estándares y la satisfacción de los empleadores es donde los estudiantes se distancian claramente, dando valores superiores a los otorgados por el profesorado. Esto nos puede llevar a pensar que los estudiantes se ven más como clientes y financiadores de la institución y a ésta como suministradora de competencias para el mercado laboral, de lo que lo percibe el profesorado.

También se refuerza la idea de la multidimensionalidad que atribuyen a la calidad, aunque de igual forma podría interpretarse como una mayor indefinición del alumnado que no es capaz de decantarse de forma clara por un concepto de calidad. Para quienes son estudiantes, la universidad es un medio para lograr sus objetivos: transformación, compromiso social u obtención de empleo, y a la vez le piden que cumpla con aquello que les ofrece y



sea eficiente en el uso de los recursos. Sin embargo, el profesorado parece menos preocupado por satisfacer a agentes externos, cumplir objetivos que ven ajenos a ellos y sus alumnos, o buscar la eficiencia económica.

Esto último puede deberse a que las encuestas fueron respondidas por estudiantes que gozan de una beca por estudiar en posgrados reconocidos por su calidad, lo que los hace tener un contacto frecuente con los indicadores y procesos de calidad que el CONACYT estipula, en tanto que el profesorado en general ve el cumplimiento de estos estándares como disminuciones de su autonomía docente y como limitaciones a su trabajo colegiado.

### *Conclusiones*

Quienes son estudiantes de posgrado se identifican más con las nociones de calidad conceptualizadas como modernas (calidad como transformación del estudiante) y con la dimensión interna a la institución, coincidiendo con quienes son docentes. La dimensión de calidad con la que se identifica un mayor número de los estudiantes de posgrado consultados es la que se refiere a calidad como poder transformador, en donde ligeramente destaca el énfasis sobre la propia transformación y un poco por debajo queda la asunción de un compromiso con la sociedad, de estas concepciones, la opción menos valorada es precisamente la más tradicional y ajena a la institución, que puede traducirse como una concepción empresarial de la calidad: obtener resultados al menor costo.

Hay una clara preferencia entre estudiantes de posgrados del PNPB encuestados en dar un mayor valor a los conceptos asociados a la calidad como transformación; mientras que en los conceptos asociados con la eficiencia, el cumplimiento de estándares y la satisfacción de los empleadores es donde los estudiantes de posgrado se distancian claramente, dando valores superiores a los otorgados por el profesorado. Esto nos lleva a concluir que quienes son estudiantes de posgrado se perciben como clientes de la institución y a ésta la sitúan como proveedora de competencias para el mercado laboral, a diferencia de lo que lo percibe el profesorado.

Es claro que para los estudiantes de posgrado, el profesor es en sí mismo el factor más influyente para lograr una buena educación, pero estudiantes de posgrado valoran en segundo lugar su corresponsabilidad como estudiantes en su propia formación, su participación activa en su aprendizaje es el segundo factor más importante o con mayor incidencia en la calidad de su formación, y le dan una valoración alta (en cuarto lugar) a la vocación por el posgrado que estudian, lo cual se puede relacionar con la participación activa del

estudiante, puesto que la vocación por el área y especialidad el posgrado puede ser una motivación importante.

#### Bibliografía

Cardona, A. (Coord.), 2011. *Calidad en la educación superior ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. México, Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.

Harvey, L., y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9-34.

Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham, England: Society for Research in Higher Education & Open University Press.

Kamucho, F. (2005). *Student Perceptions of two State Universities in Texas: A Comparative Analysis*. College Student Journal. Sep. 2005, Vol.39 Issue 3, p411-434.

López Armengol, M., y Colombo, M. P. (2011). *Hacia una educación superior de calidad. Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México*. La Plata, Argentina, EDULP.

Marúm Espinosa, Elia, Curiel Gutiérrez, Federico y Rosario Muñoz, Víctor M. (2015). *Estudiantes frente al espejo. Percepciones de la calidad educativa en programas de licenciatura y posgrado en México*. México, UdeG/CONACYT.

Olaskoaga, J. (Coord.), 2009. *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.

Olaskoaga Larrauri, Jon; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; y Mijangos del Campo, Juan José (2011). *La calidad en la educación superior: aportaciones a un debate abierto*. Antonio Cardona Rodríguez (Coord.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. México, Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.

## LA FORMACIÓN DE NUEVOS INVESTIGADORES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES DE MÉXICO: ESTUDIO DEL QUINQUENIO 2011-2015

José Candelario Osuna García,  
Karla Verónica Félix Jaramillo y Ma.  
Guadalupe Villaseñor Amézquita

Universidad Autónoma de Baja California

### 1. El sistema de posgrado en México.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de la Dirección Adjunta de Posgrados y Becas y en coordinación con la Subsecretaría de Educación Superior creó en 1991 el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el propósito de brindar un seguimiento eficaz a la formación de nuevos investigadores en instituciones de enseñanza superior y centros de investigación nacionales.

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad tiene como meta primaria fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades.

Se reconocen en la modalidad escolarizada dos tipos de programas de posgrado:

- Con orientación a la investigación, que se ofrecen en los niveles de doctorado, maestría y especialidad en las diferentes áreas del conocimiento para la formación científica del capital humano.
- Con orientación profesional, que se ofrecen en los niveles de doctorado, maestría y especialidad con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad.

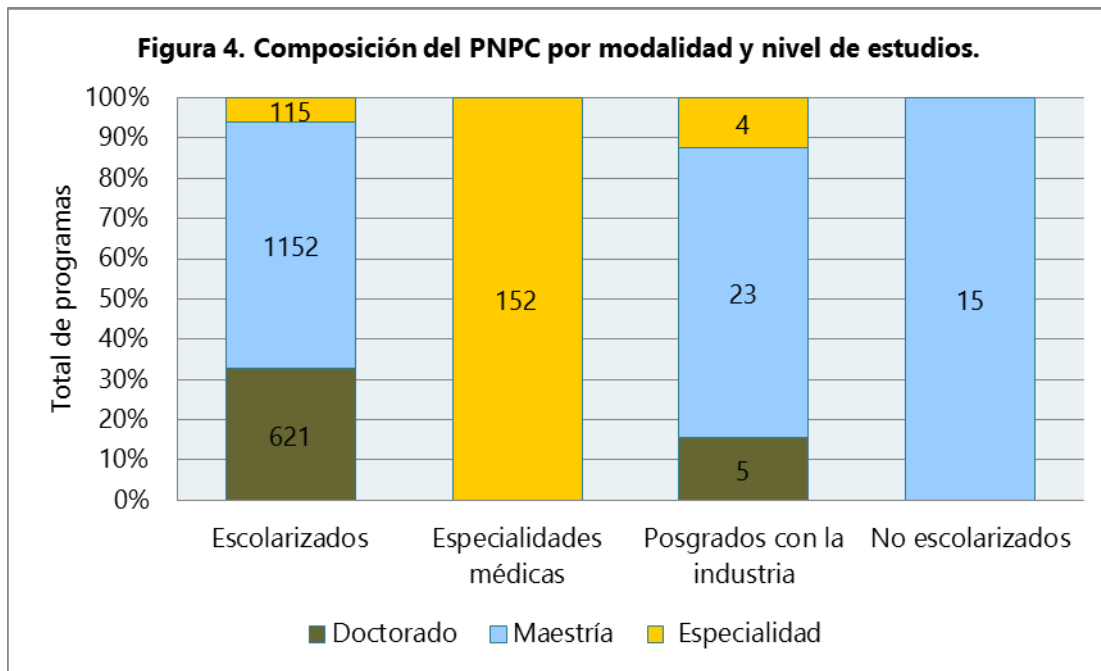
Asimismo, existen programas educativos en otras modalidades de instrucción entre los que se encuentran: especialidades médicas, posgrados con la industria y no escolarizados.

Según datos de la Subsecretaría de Educación Superior durante el periodo 2014-2015 a nivel nacional se registraron 11,147 programas de posgrado: especialidad, maestría y doctorado, en los cuales se atendieron a 287,324 estudiantes mexicanos y extranjeros, ver tabla A1.

<b>Tabla A1. Distribución por régimen, grado y matrícula de la oferta nacional de posgrados.</b>							
Régimen	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total de programas	% Total de programas	Matrícula	% Total
Particular	553	4,733	1,257	6,543	59%	158,359	55%
Autónomo	583	1,634	770	2,987	27%	85,077	30%
Federal	208	433	193	834	7%	21,786	8%
Estatal	62	427	72	561	5%	13,660	5%
Federal Transferido	16	171	35	222	2%	8,442	3%
Total	1,422	7,398	2,327	11,147	100%	287,324	100%
% Total	13%	66%	21%	100%			

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2015.

Se puede observar que las universidades mexicanas bajo el régimen particular cuentan con el mayor número de programas en registro con 6543 en los cuales se atiende al 55% de la matrícula nacional. Le siguen las instituciones educativas autónomas con 2987 programas y, en menor proporción, las universidades de carácter federal (834), estatal (561) y federal transferido (222). Un dato relevante corresponde a que el 85% de la matrícula de posgrado equivalente a 243,436 estudiantes se forma en instituciones privadas y autónomas del país.



Como se muestra en la figura 4, la situación actual del Programa Nacional de Posgrados de Calidad al mes de agosto de 2016 es la siguiente:

- La modalidad escolarizada tiene la mayor diversidad de programas por nivel de estudios reconocidos por su calidad con 1888.
- La oferta educativa de maestría es el nivel de estudios que cuenta con más programas registrados en el padrón del PNPC con 1190. Mientras que la oferta de doctorado tiene la menor cantidad de programas con reconocimiento que equivale a 626.
- La modalidad no escolarizada tiene el menor número de programas con registro en el PNPC con 15, aunque no existe diversidad en la oferta educativa ya que todos se ubican en el nivel de estudios de maestría.

Finalmente, la distribución de los programas por entidades federativas se ilustra en la tabla A3. Ahí se percibe que los estados de la República Mexicana con más oferta educativa registrada en el padrón del PNPC son: Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, Estado de México y Veracruz. Mientras Campeche, Colima, Baja California Sur, Quintana Roo y Nayarit son los que tiene el menor número de programas.

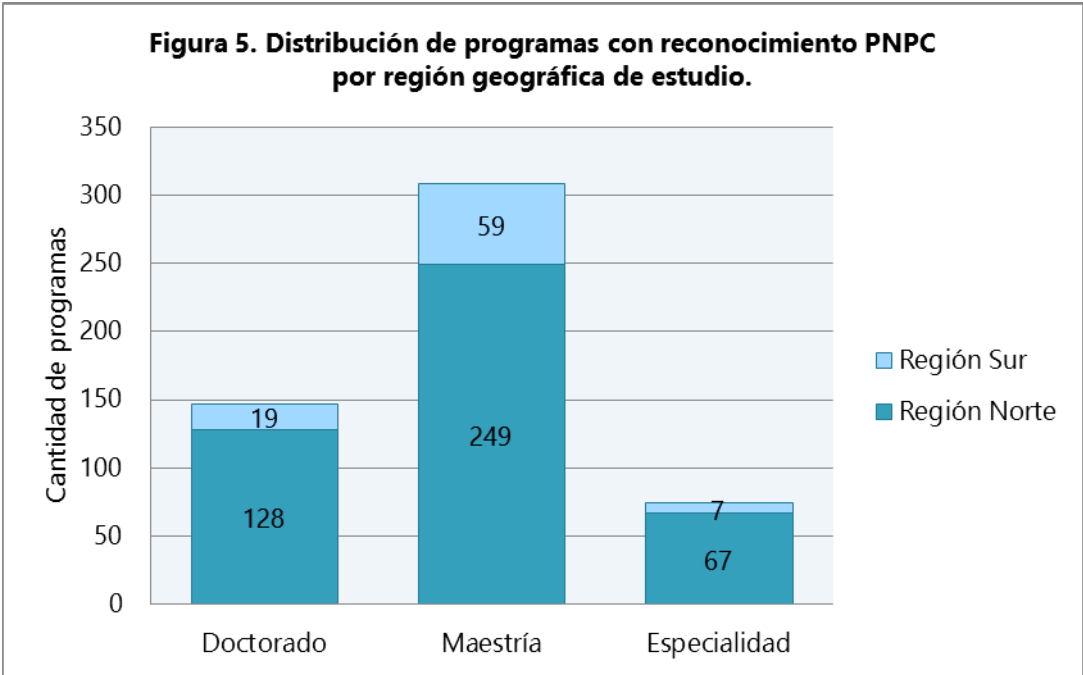
**Tabla A3. Distribución de los programas con reconocimiento PNPC por entidad federativa.**

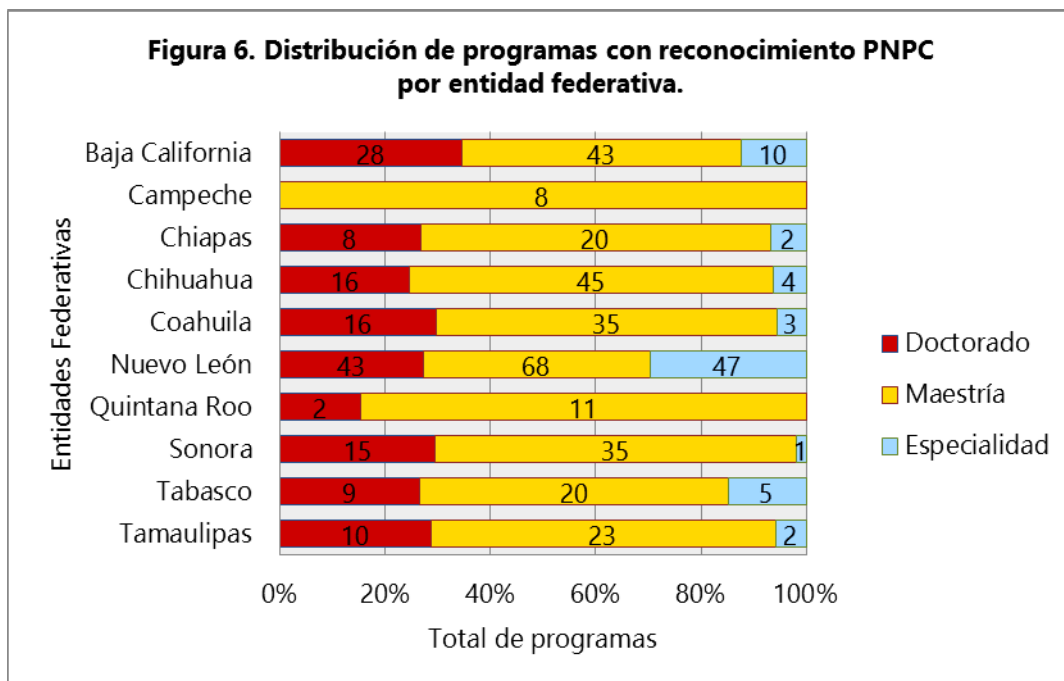
Entidad Federativa	Doctorado	Maestría	Especialidad
Aguascalientes	7	18	2
Baja California	28	43	10
Baja California Sur	5	7	0
Campeche	0	8	0
Chiapas	8	20	2
Chihuahua	16	45	4
Coahuila	16	35	3
Colima	4	7	1
Distrito Federal	146	216	53
Durango	6	12	0
Estado de México	35	61	19
Guanajuato	22	44	10
Guerrero	3	22	3
Hidalgo	13	21	1
Jalisco	40	85	41
Michoacán	26	37	1
Morelos	20	32	4
Nayarit	5	7	1
Nuevo León	43	68	47
Oaxaca	6	20	0
Puebla	29	58	3
Querétaro	20	52	13
Quintana Roo	2	11	0
San Luis Potosí	26	41	18
Sinaloa	18	27	8
Sonora	15	35	1
Tabasco	9	20	5
Tamaulipas	10	23	2
Tlaxcala	4	11	1
Veracruz	23	66	10
Yucatán	15	26	7
Zacatecas	6	12	1
Total	626	1190	271

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2015.

Si analizamos las entidades federativas que componen las regiones que son objeto de estudio de esta investigación encontramos que existe una diferencia significativa entre el número de programas registrados en el mismo padrón por las universidades ubicadas en la región fronteriza del norte con respecto a la del sur del país, como se muestra en la figura 5 y 6.

Los estados de la frontera norte cuentan con 444 programas de posgrado reconocidos por su calidad: 128 doctorados, 249 de maestrías y 67 especialidades. Mientras que las entidades de la frontera sur tienen únicamente 85 programas: 19 doctorados, 59 maestrías y 7 especialidades.





Además, los estados con más programas en el PNPC son Nuevo León (158), Baja California (81), Chihuahua (65), Coahuila (54) y Sonora (51). En cambio, Campeche (8), Quintana Roo (13) y Chiapas (30) son las entidades con el menor número de oferta educativa.

## 2. Diseño metodológico.

### 3.1. Objetivo del estudio.

Determinar las relaciones de similitud entre las universidades públicas estatales de las regiones fronterizas del norte y sur de la República Mexicana por medio de los avances alcanzados en la formación de nuevos investigadores durante el quinquenio 2011-2015.

### 3.2. Hipótesis del estudio.

Las universidades públicas estatales de la región fronteriza del norte del país no tienen similitud en los procesos de formación de nuevos investigadores con respecto a las mismas instituciones de la frontera sur por el débil desarrollo educativo terciario que caracteriza a ésta última región.

### 3.3. Descripción de la muestra.



La Subsecretaría de Educación Superior (SES) clasifica a las universidades mexicanas según su figura jurídica y las funciones que realizan en diez categorías: a) universidades públicas federales, b) universidades públicas estatales, c) universidades públicas estatales con apoyo solidario, d) institutos tecnológicos, e) universidades tecnológicas, f) universidades politécnicas, g) universidades interculturales, h) centros públicos de investigación, i) escuelas normales públicas y, j) otras instituciones públicas. Sin embargo, para fines del presente estudio nuestro objeto de investigación corresponde a las IES que se localizan en la categoría de universidades públicas estatales.

A nivel nacional se tiene registro de la existencia de 34 universidades mexicanas bajo este esquema, entre las que destacan la Universidad de Guadalajara, la Autónoma de Aguascalientes, la Autónoma del Estado de México, la Autónoma de San Luis Potosí, la Autónoma de Sinaloa, etcétera. No obstante, la muestra está conformada únicamente por 13 de las 34 universidades públicas estatales existentes en el territorio nacional.

Las IES fueron seleccionadas con base en dos criterios primarios: a) son universidades públicas estatales y, b) se localizan en los estados fronterizos del norte y sur de la República Mexicana. De ahí que las entidades federativas sometidas al análisis son Baja California (1), Campeche (2), Chiapas (1), Chihuahua (2), Coahuila (1),

Nuevo León (1), Quintana Roo (1), Sonora (2), Tabasco (1) y Tamaulipas (1), ver tabla B1.

<b>Tabla B2. Universidades públicas estatales de entidades fronterizas.</b>				
Institución	Programas PNPC	Miembros SNI	Cuerpos académicos	QS Rankings
Universidad Autónoma de Nuevo León	106	698	215	1
Universidad Autónoma de Baja California	43	351	180	2
Universidad de Sonora	32	302	87	3
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	34	209	66	4
Universidad Autónoma de Campeche	2	48	19	5
Instituto Tecnológico de Sonora	6	52	38	6
Universidad Autónoma de Chiapas	13	101	71	7
Universidad de Quintana Roo	10	60	24	8
Universidad Autónoma de Chihuahua	18	105	55	9
Universidad Autónoma de Tamaulipas	21	123	96	10
Universidad Autónoma de Coahuila	22	119	57	11
Universidad Autónoma del Carmen	5	39	14	12
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	33	114	62	13

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2016.

Universidad Autónoma de Campeche	UNACAR	Campeche	5335	50
Universidad Autónoma del Carmen	UNACAR	Campeche	5335	50
Universidad de Quintana Roo	UQROO	Quintana Roo	4705	40

Fuente: EXECUM, 2015.  
\*Información disponible hasta el año 2014.

Mientras que los indicadores educativos que se analizan de cada universidad pública se relacionan con el escenario institucional en el que se forman los nuevos científicos o investigadores nacionales, entre los que se encuentra: financiamiento, egresados de licenciatura, estudiantes de nuevo ingreso en programas de posgrado, becarios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, programas con reconocimiento en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y profesores de tiempo completo miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), ver tabla B2.

### 3.4. Descripción de los indicadores educativos.

1. Financiamiento por IES. Indica el financiamiento público recibido en millones de pesos por universidad estatal en dos años escolares específicos durante el último quinquenio: 2011 y 2014.

2. Egresados de licenciatura. Indica el número de egresados de licenciatura por universidad estatal en los últimos cinco años escolares del quinquenio: 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015.
3. Estudiantes de nuevo ingreso en programas de posgrado. Indica el número de individuos que ingresan a los programas de posgrado por universidad estatal en los últimos cinco años escolares del quinquenio: 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015.
4. Egresados de posgrado. Indica el número de egresados de programas de posgrado por universidad estatal en los últimos cinco años escolares del quinquenio: 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015.
5. Becarios nacionales. Indica el número de becarios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por universidad estatal en el último año escolar del quinquenio: 2015.
6. Programas PNPC. Indica el número de programas educativos que a la fecha tienen reconocimiento en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad por universidad estatal.
7. Programas orientados hacia la investigación. Indica el número de programas educativos que a la fecha poseen registro con orientación a la investigación en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad por universidad estatal.
8. Cuerpos académicos PRODEP. Indica el número de cuerpos académicos que a la fecha tienen reconocimiento en el padrón del Programa para el Desarrollo Profesional Docente por universidad estatal.
9. Miembros del SNI. Indica el número de profesores de tiempo completo que a la fecha son miembros del Sistema Nacional de Investigadores por universidad estatal.

### 3.5. Análisis de conglomerados.

El análisis de conglomerados es una técnica estadística con aplicabilidad en diversas áreas de conocimiento o disciplinas. Se utiliza en la psicología, biología, economía, sociología, mercadotecnia, medicina e investigación educativa para definir grupos de objetos con características comunes que permiten establecer una relación de semejanza.

El análisis de conglomerados se clasifica en dos categorías: jerárquico y no jerárquico. De la Fuente (2011) señala que el objetivo del método jerárquico consiste en agrupar clúster para formar uno nuevo o separar alguno ya existente con la finalidad de dar origen a otros dos de forma que se maximice una medida de similitud o se minimice alguna distancia. Y a diferencia de lo que ocurre con el procedimiento de análisis de conglomerados *K-medias*, el método jerárquico permite aglomerar tanto casos como variables y elegir entre una gran variedad de métodos de aglomeración y medidas de distancia.

Una característica de los métodos jerárquicos es que una vez que un objeto es colocado en un conglomerado, su ubicación no cambia, es decir, en el próximo agrupamiento no se lo vuelve a asignar a ningún grupo (Balzarini *et al.*, 2015).

El método jerárquico a su vez se clasifica en dos tipos (Marín, 2006):

- Métodos jerárquicos aglomerativos: se comienza con los objetos o individuos de modo individual; de este modo, se tienen tantos clústers iniciales como objetos. Luego se van agrupando de modo que los primeros en hacerlo son los más similares y al final, todos los subgrupos se unen en un único clúster.
- Métodos jerárquicos divididos: se actúa al contrario. Se parte de un grupo único con todas las observaciones y se van dividiendo según lo lejanos que estén.

De manera que la medida de asociación elegida para el análisis de los casos del presente proyecto de investigación corresponde a la de similitud. Mientras que la estrategia que se aplica es el método jerárquico aglomerativo. Lo anterior, porque

se pretende establecer grupos de universidades estatales con características comunes en los procesos de formación de nuevos investigadores a partir de las trece instituciones educativas que conforman la base de datos.

#### 4. Análisis de resultados.

##### A). Procesamiento de casos.

**Resumen de procesamiento de casos<sup>a</sup>**

Casos					
Válido		Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
13	100.0	0	.0	13	100.0

a. Enlace promedio (entre grupos)

##### B). Matriz de distancias: medida de similaridad.

**Matriz de proximidades**

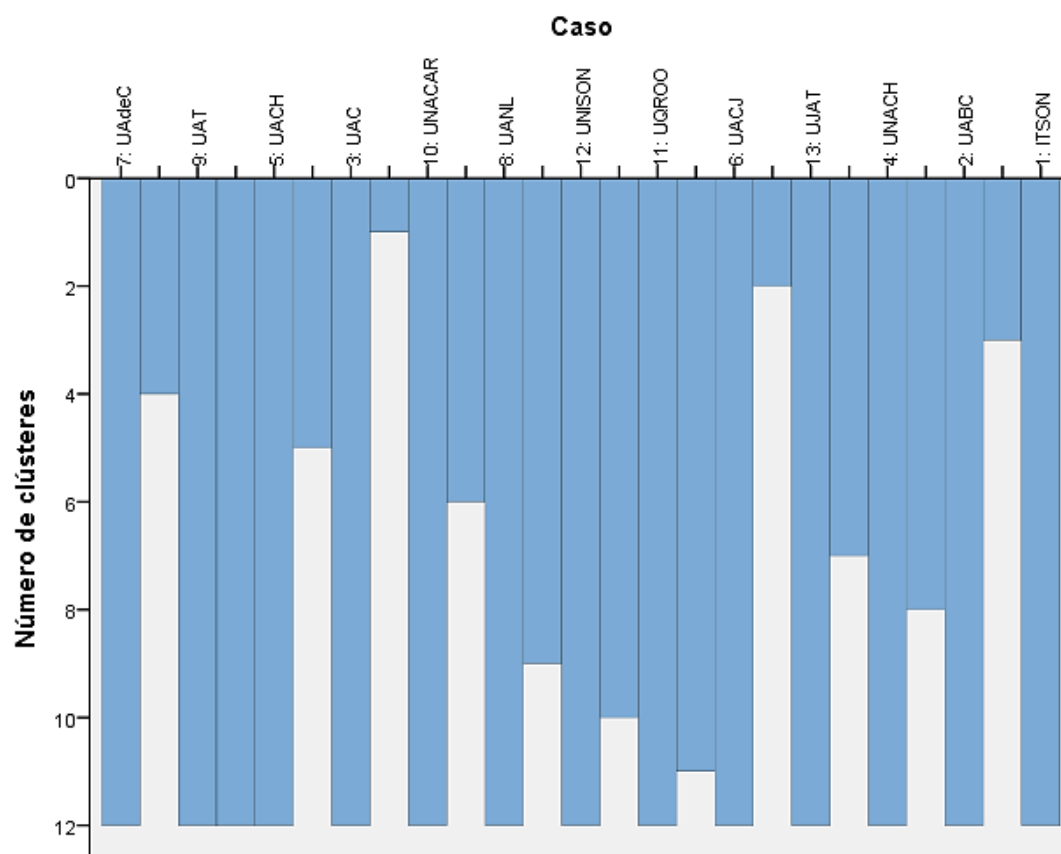
Caso	Correlación entre vectores de valores												
	1:ITSON	2:UABC	3:UAC	4:UNACH	5:UACH	6:UACJ	7:UAdeC	8:UANL	9:UAT	10:UNACAR	11:UQROO	12:UNISON	13:UJAT
1:ITSON	1.000	.122	-.094	.177	-.043	-.477	-.010	.141	.078	-.190	-.449	-.135	-.094
2:UABC	.122	1.000	-.453	.310	-.732	.123	-.343	.178	-.668	-.576	-.084	.536	.202
3:UAC	-.094	-.453	1.000	-.093	.250	.064	.034	.125	.223	.160	.115	-.195	-.281
4:UNACH	.177	.310	-.093	1.000	.119	-.241	-.550	-.038	-.071	-.697	-.602	-.376	.289
5:UACH	-.043	-.732	.250	.119	1.000	-.403	-.064	-.599	.829	.233	-.210	-.862	-.332
6:UACJ	-.477	.123	.064	-.241	-.403	1.000	-.219	.407	-.711	.274	.816	.604	.189
7:UAdeC	-.010	-.343	.034	-.550	-.064	-.219	1.000	.007	.291	.148	-.081	.071	-.299
8:UANL	.141	.178	.125	-.038	-.599	.407	.007	1.000	-.657	.061	.157	.452	.278
9:UAT	.078	-.668	.223	-.071	.829	-.711	.291	-.657	1.000	.159	-.384	-.805	-.386
10:UNACAR	-.190	-.576	.160	-.697	.233	.274	.148	.061	.159	1.000	.565	.080	-.195
11:UQROO	-.449	-.084	.115	-.602	-.210	.816	-.081	.157	-.384	.565	1.000	.502	-.065
12:UNISON	-.135	.536	-.195	-.376	-.862	.604	.071	.452	-.805	.080	.502	1.000	.176
13:UJAT	-.094	.202	-.281	.289	-.332	.189	-.299	.278	-.386	-.195	-.065	.176	1.000

Esto es una matriz de similaridad.

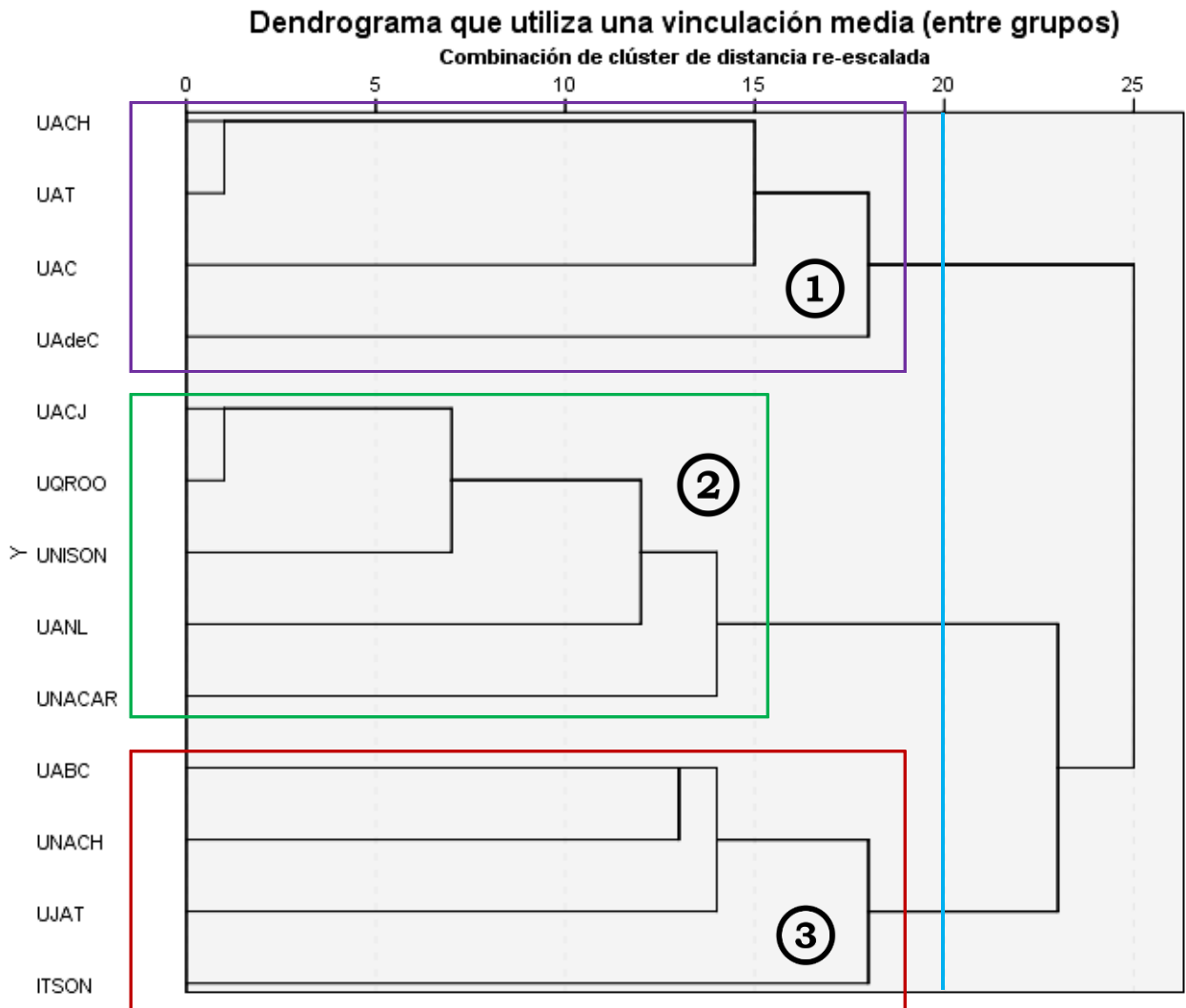
C). Historial de conglomeración.

Historial de conglomeración						
Etapa	Clúster combinado		Coeficientes	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
	Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
1	5	9	.829	0	0	8
2	6	11	.816	0	0	3
3	6	12	.553	2	0	4
4	6	8	.339	3	0	7
5	2	4	.310	0	0	6
6	2	13	.246	5	0	10
7	6	10	.245	4	0	11
8	3	5	.236	0	1	9
9	3	7	.087	8	0	12
10	1	2	.068	0	6	11
11	1	6	-.125	10	7	12
12	1	3	-.228	11	9	0

D). Diagrama de témpanos vertical.



E). Dendrograma.



Conglomerado 1	Conglomerado 2	Conglomerado 3
UACHihuahua UATamaulipas UACampeche UAdeCoahuila	UACiudad Juárez UQuintana Roo UNISONora UANuevo León UNAdelCarmen	UABaja California UNACHiapas UJATabasco ITSonora



## 5. Discusión de los resultados.

- A. Se conformaron tres conglomerados principales, en donde cada grupo integra entre cuatro y cinco universidades públicas estatales de las entidades federativas analizadas: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Quintana Roo, Sonora, Tabasco y Tamaulipas.
- B. La composición de los conglomerados por las universidades estatales se resume en la siguiente tabla:

<b>Tabla C1. Composición de los conglomerados de universidades públicas estatales afines.</b>			
Institución	Abreviatura	Ubicación geográfica	Conglomerado
Instituto Tecnológico de Sonora	ITSON	Sonora	3
Universidad Autónoma de Baja California	UABC	Baja California	3
Universidad Autónoma de Campeche	UAC	Campeche	1
Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH	Chiapas	3
Universidad Autónoma de Chihuahua	UACH	Chihuahua	1
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	UACJ	Chihuahua	2
Universidad Autónoma de Coahuila	UAdeC	Coahuila	1
Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	Nuevo León	2
Universidad Autónoma de Tamaulipas	UAT	Tamaulipas	1
Universidad Autónoma del Carmen	UNACAR	Campeche	2
Universidad de Quintana Roo	UQROO	Quintana Roo	2
Universidad de Sonora	UNISON	Sonora	2
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT	Tabasco	3

- C. Los conglomerados se caracterizan por ser homogéneos. Es decir, cada uno está integrado por universidades de la zona norte y sur del país. Específicamente, el conglomerado uno se considera el más heterogéneo entre los tres grupos porque presenta una distribución de instituciones educativas por zona geográfica desigual: tres universidades del norte (UACH, UAdeC y UAT) y una del sur (UAC).
- D. El conglomerado con más instituciones educativas es el número dos con cinco universidades estatales: UACJ, UANL, UNACAR, UQROO y UNISON.
- E. Las entidades que cuenta con más de una universidad pública estatal, como Campeche, Chihuahua y Sonora, en ningún caso se ubicaron en un mismo conglomerado.

## Conclusiones.

Contrario a lo que se pensaba, las universidades públicas estatales de la zona fronteriza del norte y sur de México tienen características comunes en los procesos de formación de nuevos investigadores que se llevaron a cabo durante el quinquenio 2011-2015.

Es decir, a pesar de la diferencia significativa en la cantidad de programas de posgrado registrados en el padrón del PNPC por zona geográfica —se presenta una diferencia de 355 programas en favor de las universidades del norte—, el número de posgraduados que egresan, el financiamiento público recibido, la cantidad de cuerpos académicos y miembros del Sistema Nacional de Investigadores con los que cuentan, entre otros aspectos; las trece instituciones de educación superior pueden formar grupos y subgrupos de colaboración con universidades afines para un intercambio académico dinámico que mejore los mismos procesos de formación de científicos mexicanos.

Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Baja California y la Autónoma de Chiapas se ubican en dos entidades con grandes diferencias socioeconómicas y educativas. Baja California es junto con Nuevo León uno de los estados más desarrollados del país, mientras que Chiapas es la entidad con más pobre de México. De manera que es curioso observar un patrón de similitud entre las máximas casas de estudio de las dos entidades al estar agrupadas en el mismo conglomerado.

Un ejemplo adicional lo componen las universidades del conglomerado uno. La Autónoma de Chihuahua, la Autónoma de Coahuila, la Autónoma de Tamaulipas y la Autónoma de Campeche poseen características comunes en la misma tarea de formación académica. Aunque la originalidad de este ejemplo es que la similitud entre los estados en los cuales se ubican esas universidades también se da en el terreno económico. En la escala de contribución al desarrollo de la economía, Campeche, Tamaulipas, Chihuahua y Coahuila se localizan entre las primeras diez entidades con más crecimiento económico. Dicho escenario también repercute el desarrollo

científico y tecnológico de las universidades para consolidar la formación de los nuevos investigadores interdisciplinarios.

Es importante indicar que la composición de los tres conglomerados no es definitiva. Es decir, la solución de este ejercicio depende de la selección de los elementos que conforman la técnica estadística de análisis de conglomerados. De modo que si otro investigador replicara el estudio con la misma técnica pero con diferentes métodos los conglomerados se modificarían sustantivamente.

En conclusión, los hallazgos nos llevan a mencionar que se rechaza la hipótesis del estudio porque las universidades estatales de la frontera norte si tienen similitudes en los procesos de formación de nuevos investigadores con las mismas instituciones del sur a pesar del débil desarrollo educativo terciario que caracteriza a las universidades y a la región.

Por último, la incorporación del resto de las universidades estatales del país al proyecto de investigación permitiría comprender el panorama completo de las relaciones de semejanza entre instituciones educativas, por lo que es una estrategia que se pretende emprender a corto plazo.

#### Referencias bibliográficas.

Balzarini, M., Bruno, C., Córdoba, M. y Teich, I. (2015). Herramientas en el análisis estadístico multivariado. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado el 05 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>

De la Fuente Fernández, S. (2011). Análisis conglomerados [archivo PDF]. Disponible en: <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/SEGMENTACION/CONGLOMERADOS/conglomerados.pdf>

Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Diario Oficial de la Federación, México, D. F., 5 de junio de 2002.

Marín, J. (2006). Análisis de clúster y multidimensional scaling [archivo PDF]. Disponible en: <http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/AMult/tema5am.pdf>

Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Recuperado el 16 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado el 05 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas [en línea]. Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM. 2015 [fecha de consulta: 11 de noviembre de 2016]. Disponible en: <http://www.execum.unam.mx/>

## UN NUEVO SOL ILUMINA EL LLANO: RELATOS, VOCES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES TOMASINOS

Myriam Mercedes Cala Amaya, Irma Bejarano García, Oscar Yesid Céspedes Gutiérrez y Gilma Yamile Cubillos Gutiérrez

Universidad Santo Tomás. Colombia

La investigación se desarrolla a partir de la metodología de la sistematización de experiencias con un enfoque biográfico narrativo, llevando a cabo una estrategia de recolección de información fundamentada en relatos pedagógicos de cada uno de los docentes actores de la experiencia, relatos donde los actores dan cuenta de sus prácticas educativas.

Inicialmente se hace un acercamiento a la metodología de la sistematización de experiencias a partir del diálogo con distintos autores, permitiéndonos proponer nuestro saber desde los fundamentos metodológicos y epistemológicos

En el segundo lugar nos dedicamos a narrar de manera contextualizada nuestra experiencia pedagógica. Dado que la sistematización se caracteriza por tener una dimensión temporal, definimos sistematizar nuestras prácticas pedagógicas en el período comprendido entre 2013 y 2014.

Seguidamente nos ubicamos frente a frente con la recuperación de la experiencia, allí planteamos el relato pedagógico como estrategia de recolección de información, posicionándonos de esta manera en el enfoque biográfico narrativo.

Luego abordamos las voces de los actores; nos escuchamos a nosotros mismos; nos leímos, leímos nuestros relatos y nos pensamos; luego, el grupo de sistematización nos reunimos y realizamos un ejercicio de coevaluación a partir de preguntas como ¿Por qué somos maestros?, ¿Cómo ingresamos al profesorado?, seguido de una autoreflexión y el análisis de nuestras prácticas pedagógicas.

Las voces son las de los cuatro actores, que utilizando el relato cruzado genera una polifonía de voces, se interceptan algunas de sus apreciaciones, se cruzan, se escuchan. Quisimos encontrar una relación metafórica, por supuesto literaria, entre las cuatro cuerdas del cuatro llanero y las cuatro voces de los actores de la experiencia.

Esto no lleva luego a hacer la interpretación de la experiencia; para ello tomamos los relatos y los fragmentamos en busca de unidades de análisis que nos permiten contrastarlos. Desde estas unidades formulamos unas primeras subcategorías emergentes hasta llegar a la construcción final de categorías.

Acto seguido abordamos el desarrollo de la primera categoría, la comprensión de nuestras prácticas, su fundamentación desde la teoría pedagógica y cómo ésta reflexión contribuye al empoderamiento docente, en función de propiciar sus transformaciones.

De la misma manera, desarrollamos la segunda categoría, referida a la aplicación del enfoque tomista, particular de la Universidad Santo Tomás, en un contexto regional.

Ya con todo este recorrido podemos llegar finalmente a comprender la sistematización en toda su amplitud como metodología de investigación válida que permite la visión del sujeto como elemento que transforma y que se transforma, para que la persona se piense en el contexto y se reconstruya.

Es pertinente para el grupo investigador indicar que esta sistematización de experiencias es muy nuestra, muy de la tierra, muy de la región; no hemos querido que se asemeje a ninguna otra; queremos que se parezca a sí misma, a nosotros, que tenga nuestras voces y relatos, nuestros aciertos y también que refleje nuestros errores e impericia.

No deseamos que se sienta como de otros lugares, no queremos que sea extranjera, ni norteamericana, ni inglesa, ni francesa, ni uruguaya, ni mexicana, ni argentina; queremos que sea colombiana. Pero tampoco queremos que se sienta

cachaca, costeña, boyacense o pastusa, aunque amamos y respetamos a todos nuestros hermanos compatriotas. Ambicionamos que sea para el Llano.

Pretendemos que refleje nuestras costumbres, lo que somos, nuestra gente, nuestro contexto; queremos que nazca del Guatiquía, del Meta, del Orinoco; queremos que vadee como el ganado en las planicies de Apiay.

Si bien es cierto, la Universidad Santo Tomás, donde desarrollamos nuestras prácticas como maestros, es una institución de educación superior de carácter nacional y privada, a la postre es reconocida como el claustro universitario más antiguo de Colombia; deseamos encontrar el código único de la sede Villavicencio, que la hace singular, también distinta a las otras sedes; más joven, más altiva, más esperanzadora.

Desde nuestra lectura, se trata de una universidad con su propia identidad en un contexto particular. Es importante para nosotros descifrar el mensaje que Santo Tomás, el teólogo y pensador tiene para los Llanos Orientales colombianos, existe uno claro, de compromiso, de autoresponsabilidad, de perfeccionamiento, de humanismo, de ecologismo, de sentido histórico.

Como bien se diría en el joropo llanero *Predestinación*, del compositor y cantautor Aries Vioth, hijo emérito de los Llanos Orientales colombianos, nacido en el Hato de Corozal, en la hermosa e inmensa tierra del Casanare. “Todo tiene su principio, pero yo no lo sabía, si los luceros brillaban y las rosas florecían: posicionándonos en la sistematización de experiencias”

Tal como nos señala el poeta, todo tiene su principio, un momento de iniciación, una primera vez, un momento para que se siembre y se florezca, un momento para que los luceros brillen, así aconteció con el grupo de investigación compuesto por los profesores Miriam Mercedes Cala, Irma Bejarano, Gilma Yamile Cutillos y Oscar Yesid Céspedes. Hubo un primer instante para arribar a la sistematización, calzar la alpargata de esta singular metodología y avanzar.

Cuando en febrero de 2014 iniciábamos nuestros estudios de maestría en Educación, lejos estábamos de imaginarnos, que la metodología propuesta por la

maestría nos pondría cara a cara con nuestras prácticas como maestros. Nuestras vidas cotidianas, giraban en torno a nuestra labor como docentes de la Universidad Santo Tomás en su sede Villavicencio, y en términos regulares, para una ciudad intermedia colombiana, eran bastante normales.

La elección de la experiencia fue quizás el primer momento crítico durante el proceso, resultaba difícil seleccionar que nos interesaba sistematizar y poco a poco fuimos dilucidando, que quizás, lo que deberías sistematizar tendría que ser una experiencia educativa dado nuestro rol de docentes universitarios.

Con Barnechea (1999, p.35) habíamos visto que “Quien sistematiza pretende producir conocimiento sobre su propia práctica, es decir, sobre sí mismo, su acción en el mundo que transforma a su entorno y, a la vez, lo transforma a sí mismo”. Al situarnos en Barnechea, percibimos que nuestra propia práctica estaba referida esencialmente a nuestro quehacer como docentes. También lo confirma Jara cuando señala que: “En una sistematización de experiencias, el objeto a sistematizar es nuestra propia práctica, y si bien puede llegar a un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no tiene pretensiones de generalización ni de universalización”. (2011, p. 68)

Los sujetos de la experiencia éramos los 4 sistematizadores, nos apoyamos en Cifuentes quien rescata el “carácter participativo y colectivo del proceso de sistematización y relieves su intencionalidad transformadora de la práctica” (1997, p.8). Mientras que para Jara (2011):

Lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. (p. 67)

En este orden de ideas, la sistematización de experiencias consistía en un acercamiento generado desde la práctica que como docentes realizábamos en la Universidad Santo Tomás, a partir de la autoreflexión y la comprensión.



## La historia de la experiencia

La experiencia está inscrita en el período 2013-2014, en el cual los cuatro docentes sujetos de la experiencia estábamos vinculados como profesores de tiempo completo en la Universidad Santo Tomás, en la sede Villavicencio.

En los inicios de la experiencia, todos estábamos por caminos distintos aun cuando nos desempeñábamos profesionalmente en el mismo contexto institucional. La profesora Myriam Cala estaba vinculada a los programas de Contaduría y Negocios Internacionales, los profesores Irma Bejarano García y Oscar Yesid Céspedes laboraban en el programa de Derecho, mientras que la profesora Yamile, en aquel momento ejercía un cargo del nivel directivo en la misma Universidad.

Cada quien trabajaba en sus cátedras de manera particular. En el año 2013 fue un año en que los sistematizadores estuvieron solos, realizando sus prácticas como docentes, sin realizar sobre ella ningún tipo de autoreflexión. Finalizando este mismo año, las directivas de la Universidad, conformada por los padres de la Orden Dominica, propusieron la realización de la Maestría en Educación a los docentes que estuvieran interesados desde los programas de perfeccionamiento docente. Dentro de los que acudieron al llamamiento de la Orden, nos encontrábamos los cuatro docentes sistematizadores, igualmente acudieron otros docentes de la universidad y directivos, como: Orlando, Javier, Naur, Joaquín, Martha, Adriana, Jacqueline, Said, Cristian, Carlos y Luna.

Iniciada la Maestría en Educación, en febrero de 2014, desde el componente investigativo se nos propone que utilizaremos “la sistematización de experiencias” como metodología para la realización de nuestros trabajos de grado. Nos entusiasmos con la idea, porque vislumbramos la posibilidad de tener una nueva experiencia para mejorar nuestro rol docente y como bien lo señala Jara:

Las utilidades son múltiples: para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que con-

tribuyan a mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos; para contribuir a la conceptualización y teorización; para aportar a la definición de políticas educativas (2011:67).

#### Reconstrucción, interpretación y análisis de la experiencia

En el caso nuestro, la recuperación de la experiencia, resultó un punto crítico por muchas razones, aunque somos docentes no todos estamos acostumbrados a escribir, trabajar en equipo es sumamente complicado, existen lobos solitarios del estudio, una forma individualista de hacer las cosas, que de entrada no podemos calificar como correcta o incorrecta, pero la sistematización como metodología impone el trabajo en equipo, el trabajo colectivo, y entonces, allí existe un escollo a superar para quien sistematiza.

Con Martínez y León (2005, p.53), vimos que la sistematización de experiencias debe ser “Entendida como la construcción de conocimiento a partir de la recuperación reflexiva y analítica de la propia experiencia”.

El relato fue seleccionado como estrategia de recolección, para ello nos situamos en Ricoeur (1986) quien considera que a partir del relato el sujeto construye su identidad narrativa, perfilando el carácter permanente de un personaje, tal como lo propone cuando manifiesta que:

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de una vida se convierte en una historia contada. (p.342)

Fue difícil para nosotros reconstruir la narrativa que se teje detrás de nuestras trayectorias vitales, de lo que hemos sido hasta este preciso momento como seres humanos, pero nos sirvió para volverla experiencia, para hacerla documento, objetivarla, transformarla texto y así poder analizarla. Nos sustentamos en Bolívar, Domingo y Fernández (2001) quienes señalan:

En estos casos se hace un uso heurístico de la reflexividad, transformando al sujeto informante en coninvestigador de su propia vida, pues no es sólo el sujeto

empírico el que se nos presenta, sino el que interpreta y analiza lo que han sido las acciones realizadas, las decisiones tomadas o, en fin, el sentido que le otorga a su recorrido de vida. (p.36).

Los sujetos de la experiencia elaboramos cada uno, su propio relato pedagógico, relatando las razones y condiciones que nos llevaron a ser docentes, como habíamos llegado a la Santo Tomás, las estrategias pedagógicas y didácticas que implementamos en el desarrollo de sus asignaturas, como llevamos a cabo las clases, como las preparamos, como evaluamos, así como también la percepción sobre el currículo y la forma en que la pedagogía tomista ha influido en nuestro quehacer.

Una vez elaborados los 4 relatos de los docentes actores de la experiencia, la etapa de análisis nos trajo un nuevo momento crítico, ¿cómo analizar los relatos?, para ello recurrimos nuevamente a Bolívar et al. (2001, p.195) quienes para el análisis de datos (auto) biográficos, identifican varios tipos de análisis narrativos, y dentro de estos el categórico de contenido.

El análisis “categórico se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí”. (Bolívar et al, 2001, p.195), nos era útil porque teníamos 4 relatos.

En el análisis categórico de contenido “fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis”. (Bolívar et al, 2001, p.196).

Es necesario recordar que no intentamos explicar la experiencia, sino comprenderla, intentado verla desde un orden categorial, sin perder de vista que la realidad tiene múltiples significados, la experiencia puede generar muchos significados.

En este punto nos posicionamos en Zemelman (s.f, p.1) cuando enfatiza que “La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos”.

De igual forma, en sí mismo el relato no es neutral, la elaboración del relato implica la interpretación que el actor tiene de la experiencia, ya existe en él

cierto nivel de interpretación de ésta, al respecto señalan Ochoa, Dávila y Suárez (2007, p.7) como “Los relatos no sólo tratan sobre hechos, percepciones o ideas. Tratan sobre hechos, percepciones o ideas narrados desde la perspectiva de alguien: ustedes, para alguien: otros/as docentes”.

No obstante, partimos de la idea que los relatos deben comunicarnos, algo más que la perspectiva particular del actor, para estructurar la experiencia, a partir de las distintas narrativas. Una vez elaborados los 4 relatos de los docentes actores de la experiencia, la etapa de análisis nos trajo un nuevo momento crítico, ¿cómo analizar los relatos?, para ello recurrimos nuevamente a Bolívar et al. (2001, p.195) quienes para el análisis de datos (auto) biográficos, identifican varios tipos de análisis narrativos, y dentro de estos el categórico de contenido.

El análisis “categórico se suele utilizar cuando se analizan varias o muchas narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí”. (Bolívar et al, 2001, p.195), nos era útil porque teníamos 4 relatos. Con Hernández (1998) vimos que el análisis de contenido:

Se efectúa por medio de la codificación, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas en unidades que permiten su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. (p.296).

En esta parte de la investigación nos decidimos por el análisis categórico de contenido donde “fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis”. (Bolívar et al, 2001, p.196). Lo cual nos generó unos primeros sentidos e interpretaciones entorno a la experiencia.

Al descomponer los relatos en fragmentos, obtuvimos unos datos más sistematizados, que nos permitían comparar con mayor facilidad los relatos, identificar los puntos de intersección de los relatos y las divergencias. Que es constante en los relatos de los actores y que es particular.

A estos fragmentos los denominamos unidades de análisis preliminares, con ellas intentamos luego construir las primeras categorías. Estas unidades de

análisis, las consideramos preliminares, inductivas, y tienen como característica principal el que emergen directamente de los relatos de los actores de la experiencia.

A partir de las unidades de análisis emergentes de los relatos de los actores de la experiencia, obtuvimos mediante la reflexión sobre éstas, las unidades temáticas, sobre la base de las unidades temáticas construimos las subcategorías y desde éstas las categorías.

Las categorías no surgen del simple ejercicio de contrastación y cruce de los relatos, sino que implica la inmersión de los sistematizadores en escenarios académicos, como las tutorías de investigación, otro ejemplo, luego de reflexionar detenidamente cuales eran las mejores categorías emergentes en el análisis. Borjas (2003) señala como:

La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica , permite identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, hacer un alto para tomar distancia, de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. (16)

Luego de distintos análisis, las categorías que finalmente obtuvimos del proceso de codificación y categorización fueron las siguientes:

- Empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas
- Un nuevo humanismo para los Llanos Orientales colombianos: el enfoque tomisma aplicado en el contexto regional.

Se trata de pensarse categorialmente las experiencias. Sin pretensiones de universalización. Con Zemelman (s.f) comprendimos que:

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo

más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. (p.1)

Entonces desde el relato de las experiencias, de las narraciones de las experiencias se significan los relatos pedagógicos y se construyen las categorías, comprendidas como inferencias obtenidas a partir de los relatos. Su construcción es una apuesta del equipo de sistematizadores. Con Maturana (1988, p.18) apreciamos como “explicar es siempre proponer una reformulación de la experiencia”, en el pensamiento de Maturana, la experiencia debe llevarse al lenguaje para ser experiencia.

Para llegar a la primera categoría, partimos de reconocer las innovaciones pedagógicas, la presencialidad y la virtualidad, donde tienen cabida las TIC y la generación de ambientes de formación para aprender desde la práctica, como unidades temáticas, que nos condujeron a pensar en un docente orientador, propiciador y potenciador de sus estudiantes y de procesos, como subcategoría.

De otra parte, tomando en consideración la capacidad de transformación, el percatarse que existen discursos y prácticas de secundarización del docente, reconocimos la necesidad de la existencia de un docente como sujeto activo, político y reflexivo.

En tercer lugar, la cualificación docente especial en estudios pedagógicos y las trayectorias y vivencias de los docentes, como unidades temáticas, nos permites formular la subcategorías docente, experiencia y formación pedagógica.

Estas tres subcategorías, docente orientador, propiciador y potenciador; docente sujeto activo, político y reflexivo; docente: experiencia, formación pedagógica, al confluir estructuran nuestra primera categoría: Empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas

Para llegar a la segunda categoría, partimos desde el diálogo, el sentido ético y crítico, que debe tener el docente, y que debe infundir en sus estudiantes, la negociación y el acuerdo, y la formación en valores, como unidades temáticas que

nos permiten formular la subcategoría sobre el enfoque humanista: formación para la ciudadanía.

Igualmente, a partir de pensar el entorno y construir el contextos y de investigar el contexto, como unidades temáticas, planteamos la subcategoría de región y globalización.

Al unir estas dos subcategorías, enfoque humanista: formación para la ciudadanía y región y globalización, construimos la categoría: tomismo en la región, una visión humanística de los Llanos.

El tomismo en la región, una visión humanística para los llanos es el papel preponderante que la Universidad Santo Tomás esta llamada a cumplir en la región, donde el supuesto pedagógico es humanista, enfocado a la transformación del ethos sociocultural llanero, que reconoce ventajas y riesgos regionales, que plantea el desarrollo humano integral para el llanero y los habitantes de la región, se trata de la potencialización de las capacidades de los estudiantes, para que sean ellos, también apalanquen las transformaciones que el contexto regional demanda.

Como conclusión de este componente pensamos que el empoderamiento desde la reflexión de las prácticas pedagógicas y el tomismo en la región, una visión humanística para los llanos se relacionan en la medida que un docente empoderado, es un sujeto que se reconoce con una dimensión política, que articula con el contexto, que identifica ventajas y desventajas del mismo, y que se convierte en jalonador y propiciador de transformaciones en el mismo. De la misma manera, la búsqueda de la centralidad discursiva por parte del docente, pone de manifiesto a sus estudiantes, la existencia del contexto, y la necesidad de que ellos lo reconozcan y desarrollen sus prácticas de aprendizaje de frente a ese contexto.

### Conclusiones

La sistematización de experiencias como metodología de investigación permite repensarnos como investigadores, transformarnos como maestros y pensar nuestro quehacer en un ambiente institucional, en este caso el tomasino. Lo primero

que debemos evidenciar es que la práctica docente requiere pasar del mero ejercicio de la práctica educativa a la reflexión pedagógica.

Lo anterior induce a que se generen transformaciones buscando que efectivamente los procesos de educación sean el motor de cambios culturales, en procura de favorecer la construcción del desarrollo endógeno de las regiones, desde la perspectiva del pensamiento glocal (Construcción de procesos locales con visión global). El educar lo comprendemos como un ejercicio vivo, inacabado, porque precisamente surge de la relación o de la interrelación permanente entre sujetos.

Conocimos y recorrimos todo un ramillete de autores, que nos indujeron no solo en el camino metodológico de la sistematización, sino en temas tan esenciales en nuestra praxis docente, como lo son la práctica educativa y las prácticas pedagógicas.

A través de nuestra praxis y su seguimiento hemos ido superado las crisis y sorteando las debilidades encontradas tanto en el ejercicio cotidiano como en la profundización del tema de sistematización, logrando salir avante con la orientación de nuestros tutores y la consulta de múltiples fuentes bibliográficas.

La transformación mental que los actores de la experiencia alcanzamos cuando entendimos el verdadero sentido de la sistematización de experiencias como metodología de investigación desde la comprensión de la urgente necesidad de considerar al investigado, al contexto y al investigador como sujetos coparticipes de una realidad que necesita ser transformada desde la visión de construir desde, con y para el otro.

La propuesta tomista significa procurar a través metodología problematizadora, impactar en el ambiente, a partir, de la formación de sujetos. El pensamiento tomista en un contexto donde volvamos a hacer significativo el humanismo cristiano para lo cual se hace imperativo el comprender al contexto como parte del ambiente de formación, donde las prácticas docentes se conviertan en dinámicas de investigaciones pedagógicas que enriquezcan a los sujetos interesados, que nos pensemos con el contexto, involucrar a los estudiantes, padres de familias,



agentes externos, para hacer del humanismo cristiano un estilo de vida y generar así la impronta de la Santo Tomás.

Destacar la pertinencia y relevancia de la autoreflexión, que implica un reconocimiento de sí mismo por parte del sujeto, que se piensa, que analiza su quehacer, y desde allí hace procesos de transformación consciente. Entendiendo la autoreflexión como un proceso mental de concientización del individuo, que puede ser útil mucho más allá de la dimensión educativa, en función de la construcción de sujeto integrales.

La reflexión de los actores muestra la necesidad de la formación de quienes están inmersos en ejercicio de la docencia en la Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio, que busca un posicionamiento en la región a través de su impronta de investigación intelectual y el rescate y defensa de la vida humana, en donde el empoderamiento e identidad de la familia tomasina lo hacemos quienes nos sentimos sus miembros.

Dentro de nuestra identidad como docentes tomasinos, es un imperativo reconocer, que la formación integral no es solo para los estudiantes, sino que también debe estar presente en nuestras prácticas educativas. Lo que quiere decir, que es educarnos, transformarnos y construirnos como personas a partir de lo que es y pretendemos sea nuestro contexto.

Relacionado con las transformaciones de los docentes actores de la experiencia hemos comprendido que la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas, nos brinda la posibilidad de un empoderamiento, en esa medida, el acto de enseñar, implica también un acto político, un acto de poder.

Desde la recuperación de nuestras prácticas educativas, a partir de los relatos, fuimos descubriendo la existencia de distintos discursos de marginalización y secundarización de los docentes, la reflexión pedagógica permite visibilizar la existencia de estas estrategias que buscan ubicar en la periferia social al maestro, como un profesional de segundo nivel. Reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas nos permite develar la existencia de estos lugares comunes del lenguaje, descentrar

el papel que se le asigna al docente y propiciar desde la reflexión procesos emancipatorios y de empoderamiento.

Al reconocer nuestro papel activo e histórico en el ejercicio docente, surge el empoderamiento de los sujetos de la experiencia, logrando transformaciones pedagógicas (Hacer un ambiente de formación no dictar clase), profesionales (comprender mejor en contexto la profesión) y personales (aprendimos a construir con el otro y a aprender con el otro) buscando con el ejercicio transformarnos desde, con y para el contexto y la región desde la academia.

La manera como hacemos las cosas, como nos pensamos como profesores, como nos relacionamos con los estudiantes, como les planteamos las clases, se ha transformado profundamente a raíz de la sistematización de la experiencia; en ese mismo orden, hemos posicionado a nuestros estudiantes, nos hemos hecho más innovadores y creativos, porque la experiencia nos ha señalado que a partir de la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas debemos explorar, mirar, analizar, contrastar. Nuestras reflexiones nos permiten comprender que es nuestra labor como docentes situar a los estudiantes en nuevas lugares, nuevas comprensiones.

Reflexionándonos como docentes de la universidad y a pesar de venir de contextos distintos, no reconocemos un estilo de práctica educativa que se ciña a un solo autor sino que nuestro quehacer funge como un crisol que se nutre desde diferentes corrientes, visiones y múltiples actores.

Finalmente, a partir de la autoreflexión de nuestras prácticas es preciso indicar que la oferta en educación universitaria se debe estructurar sobre la base del reconocimiento de las necesidades regionales.

Para lo que se requiere, pertinencia social de la universidad, docentes calificados, en especial en pedagogía, educación y humanismo, investigación pertinente para los contextos regionales, como el llanero, en el más alto nivel, que tenga en cuenta todas las aristas del contexto regional, como costumbres, cosmovisión, intersubjetividades y que evalúe las potencialidades de las mismas.

Se requiere una formación universitaria que en lo regional forme los profesionales capaces de formular soluciones a las problemáticas sociales, culturales y económicas locales.

#### Bibliografía

- Agudelo, J.J., Salinas, D.M., & Ramírez. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de los estudiantes de ix semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textosyanexos/371404A2282pdf>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bajtín, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Baquero, A. (2010). Universidad de los Llanos. En Corredor, N., & Hernandez, J.V. (Eds). *La Meta Colombia 50 años 1960-2010*. Villavicencio, Colombia: Impresión D´vinni.
- Barnechea, M. y Morgan M. (2010). *La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Bentancor (2011). *Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?*. Recuperado de [www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf](http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf)
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en la educación*. Revista electrónica de la Investigación educativa. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>
- Bolívar, A. Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.

- Borges, J. L. (1975). *El libro de arena, Ulrica*. Recuperado de <http://www.cuentosinf.com/category/jorge-luis-borges/>
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: por las ciudades de Ítalo Calvino*. Caracas, Venezuela: Fundación Fe y Alegría. Recuperado de [http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades\\_Calvino.pdf](http://www.feyalegria.org/archivos/file/Ciudades_Calvino.pdf)
- Bruzos, A. (2009). La polifonía. En L. Ruiz & A. Padilla (Eds). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación a la pragmática de la ironía*. Frankfurt, Alemania: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Recuperado de [http://scholar.princeton.edu/sites/default/files/alberto%20bruzos-%20polifon%C3%ADa\\_0.pdf](http://scholar.princeton.edu/sites/default/files/alberto%20bruzos-%20polifon%C3%ADa_0.pdf).
- Callejas, M.M., Corredor, M.V. (2002). *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. Bucaramanga, Colombia: Revista Docencia Universitaria IUS. Recuperado en [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484\\_411659336\\_973/Callejas%20y%20Corredor%20Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_411659336_973/Callejas%20y%20Corredor%20Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf)
- Castañeda, A.E. (2013). *Prácticas pedagógicas docentes de la maestría en educación. Vicerrectoría de la Universidad abierta y a distancia, Universidad Santo Tomás. Grupos nacionales*. Revista Magistro, 7 (13) p.p. 179-2007. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/1076>
- Cassís, A.J. (2010). *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad*. Recuperado de [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/regional\\_tol\\_pdf\\_doctor\\_09.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/regional_tol_pdf_doctor_09.pdf)
- Chaverra, B.E. (2003). *Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en educación física*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- De Tezanos, A. (s.f, p.12). *Ofición de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante*. Recuperado de [http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar\\_saber.pdf](http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf)

- Ducrot, O. (1989). *Logique, structure, énonciation*. Paris, Francia: Les Éditions de Minuit.
- Fierro, C. (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Freire, P (1968). *La pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro. Paz e Terra. Disponible en <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Gaitán, C., Martínez, D.M., Gatarahiya, G., Romero, J.A., Saavedra M., & Alvarado, P.E. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación. Maestría en Educación. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educación/tesis11.pdf>
- Gallardo, B. (1996). *El sobreentendido*. Sevilla, España: Universidad de Valencia. Recuperado de [www.textosenlinea.com.ar/academicos/EI%20sobreentendido.PDF](http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/EI%20sobreentendido.PDF)
- García, M. (2003). *Persistencia y cambio en la frontera oriental colombiana, el piedemonte del Meta, 1840-1950*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial EAFIT. Cielos de Arena. Imprenta Universidad de Antioquia.
- Goethe, J.W. (1980). *Fausto*. Barcelona, España: Círculo de Lectores S.A.
- Ghiso, A.C. (2004). *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace*. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa. Centro de Servicios a la Comunidad Funlam. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.alboan.org/archivos/538.pdf>
- Healp, J. (1999). *Sistematizando experiencias educativas*. México: La Piragua No 16. Sistematización de prácticas educativas. CEAAL.
- Hernández, S. (1998). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw Hill.

- Hesse, H. (2012). *Las prácticas pedagógicas*. Recuperado de <http://practicaspedagogicas06.blogspot.com/2012/06/practicaspedagogicas.html>
- Huberman (1998). *Como se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- León, G. (2015). *El Desarrollo Humano Integral Horizonte de Formación por Capacidades y Competencias La Gestión del Proyecto Institucional Universitario*. Bogotá, Colombia. Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica. Universidad Santo Tomás.
- Lerna, H. D. (1998). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Pereira, Colombia: Ecoe ediciones.
- Loaiza, Y.E., Rodríguez, J.C., & Vargas H.H. (2012). *La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas. Disponible en [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana8\(1\)\\_6.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana8(1)_6.pdf).
- Maturana, H. (1988). *Emociones y lenguaje en educación política*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/mobile/FelipeLealBravo/emociones-y-lenguaje-humberto-maturana-1989280>
- Martínez, E. (2004). *Ser y educar. Fundamento de pedagogía tomista*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Martínez, León, Orozco, Mejía, Unda y Martínez. (2005). *Expedición pedagógica nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noval, C. (2010). *La polifonía y la intercontextualidad en producciones textuales infantiles*. Tunja, Colombia: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521009>
- Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Ochoa, L., Dávila, P., & Suárez, D.H. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXII.
- Ortega, E. (1943). *Villavicencio 1842 -1942: Monografía Histórica*. Bogotá. Colombia: Prensas de la Biblioteca Nacional.
- Patiño, C., Moreno, R.H., & Niño, J.A. (2012) *El joropo como patrimonio lingüístico de los llanos*. Recuperado de [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/el\\_joropo\\_como\\_patrimonio.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/el_joropo_como_patrimonio.pdf)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Mexico: Editorial Colofon. Recuperado de [http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/2o%20Sem/03%20Pr%E1cticas%20sociales%20del%20lenguaje%20\(prees\)/Materiales/Universidad%20III/02%20Complementarios/Desarrollar%20la%20pr%E1ctica%20reflexiva%20en%20el%20oficio%20de%20ense%F1ar%20-%20Philippe%20Perrenoud.pdf](http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/2o%20Sem/03%20Pr%E1cticas%20sociales%20del%20lenguaje%20(prees)/Materiales/Universidad%20III/02%20Complementarios/Desarrollar%20la%20pr%E1ctica%20reflexiva%20en%20el%20oficio%20de%20ense%F1ar%20-%20Philippe%20Perrenoud.pdf)
- Rausch, J.M. (1999). *La frontera de los llanos en la historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Banco de la República- Ancora Editores.
- Ricoeur, P. (1986). *La identidad narrativa*. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-recoeur.pdf>
- Rodríguez, E. (2009). *Modelo de formación pedagógica del docente tomasino*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Sánchez, F.A., Otero, J.H., Bastos, M.L., Cortés, E., Gómez, J.V., López, M.O., Montero, C., Pedraza, N., Bacca, E. & Serrano, A.V. (1997). *Conozcamos a Villavicencio*. Villavicencio, Colombia: Alcaldía de Villavicencio-Eurolibros Ltda.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

- Sedano, J.J. (2012). *Hacia una pedagogía de la respuesta. Horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto educativo institucional – PEI*. Bogotá, Colombia: Editorial USTA.
- Van de Velde H. (2012). *Sistematización de experiencias. Esencia de una educación popular*. Recuperado de [http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/1\\_sistematización\\_y\\_ep\\_-\\_articulo.pdf](http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/1_sistematización_y_ep_-_articulo.pdf).
- Veras, E. (2010). *Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?* Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/39/veras.html](http://www.moebio.uchile.cl/39/veras.html)
- Zemelman (s.f). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. “Enseñar a pensar”. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Colombia: Panamericana formas e impresos S.A. Recuperado de <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>



## LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN DOCENTES DE POSGRADO DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Gerardo Esteban Centeno Noriega,  
Pedro Hernández Sánchez y Ana  
Ma. Mata Pérez Mata

Centro de Investigación para la Ad-  
ministración Educativa CINADE

### Planteamiento del problema

El modelo socioeconómico que prevalece en el mundo ha revitalizado la función de la educación debido a dos factores: el estructural, pues la necesita como fuente para obtener su máximo rendimiento, y el desarrollo económico, ya que representa un ámbito desde el que se puede obtener un beneficio directo (como servicio) y por los recursos humanos que aporta a la sociedad.

En tal contexto, el principal reto que se plantea a la educación es promover la apertura de posibilidades de desarrollo mediante la optimización de los recursos disponibles. Existe una preocupación de los Estados y de las instituciones educativas por mejorar la calidad del servicio mediante esfuerzos conjuntos y comprometidos asumiendo políticas de flexibilidad, por lo cual es necesario optar por diseños innovadores que propongan nuevas formas de educación, enseñanza, aprendizaje e investigación.

Los posgrados en educación tienen la función de preparar recursos humanos de alto nivel que coadyuven en la transformación del sistema educativo y el desarrollo del país a través de la producción y difusión del conocimiento, para ello, las instituciones deben atender tres aspectos: la pertinencia de sus programas, la formación permanente de sus docentes y la investigación (UNESCO 1998).

Desde el marco de la política educativa mundial se pretende que los programas de posgrado se orienten desde dos direcciones: la primera encaminada a pro-

porcionar al alumno elementos de razonamiento suficientes “que le permitan construir sistemas de pensamiento innovadores que lo aproximen de manera crítica histórica al conocimiento producido” (Pacheco y Díaz, 2009, p. 39); en la segunda, en el terreno de la investigación, se habrán de desarrollar competencias investigativas que vayan más allá de los conocimientos metodológicos y rígidas estructuras de investigación generando las condiciones necesarias para que el estudiante sea capaz “de innovar en el terreno mismo del conocimiento” (Pacheco y Díaz, 2009, p. 40), por ello es necesario la evaluación continua de los programas para garantizar su vigencia y que respondan a los requerimientos planteados por la política mundial.

La revisión y reestructuración de los programas implican necesariamente la actualización de los docentes para orientar la práctica, porque es a través de ella que se concretan los cambios propuestos, al respecto Díaz Barriga (2005, p.12) expresa que “es conveniente abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales”.

Considerando lo anterior, el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), después de rediseñar en el año 2015 los programas de las Maestrías en Administración Educativa y en Educación Superior, aplicó un diagnóstico que permitiera identificar las competencias reflexivas además de las instruccionales de los docentes de posgrado y así determinar cuáles eran las necesidades de actualización, con el fin de diseñar posteriormente una propuesta de intervención.

Para el diagnóstico se consideraron tres competencias tomando como referente a Zabalza (2003):

- a) Seleccionar y preparar contenidos profesionales. Esta competencia constituye uno de los ámbitos principales de los docentes, relacionada con el momento de planificación donde el docente realiza adecuaciones curriculares, propone considerando el contexto y las características particulares del grupo a su cargo, pero también donde recupera las experiencias de su práctica para tomar decisiones y orientarla al logro de los objetivos.

- b) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Relacionada con una comunicación estructurada, donde el profesor organiza una transposición didáctica y ofrece al estudiante un mensaje organizado, claro, pertinente y adecuado a su nivel cognitivo.
- c) Diseñar la metodología y organizar las actividades. Competencia relacionada también con el momento de planificación, donde la toma de decisiones se da en función de las concepciones del docente sobre lo que es enseñar y aprender.

#### Componente epistemológico

De acuerdo con De Berríos y Briceño (2009) el trabajo de investigación se ubica en el enfoque empírico- realista el cual admite el trabajo de campo y donde domina la evidencia sobre el sujeto que investiga para conducirse con procesos de adquisición, almacenamiento, organización y valoración de datos para utilizarlos posteriormente como guía del comportamiento personal u organizacional (p.49).

#### Marco teórico

Para la educación superior y, especialmente en los programas de posgrado, es imperativo formar a profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad a mediano y largo plazo, pero también incidir eficazmente en lo inmediato, en la búsqueda de una solución a las problemáticas educativas desde todos los ámbitos institucionales.

La UNESCO (2005) señala que, para ello, resulta esencial implementar una enérgica política de formación del personal educativo, así como que las instituciones tomen medidas para actualizar y mejorar las competencias pedagógicas de los docentes mediante programas adecuados de capacitación y, de ese modo, mejorar el trabajo desarrollado en las aulas.

Las buenas prácticas de gestión permiten orientar la política institucional hacia la prestación de un servicio educativo eficaz, eficiente, relevante, pertinente y equitativo; es decir, un servicio que responda a los estándares de calidad planteados por

la UNESCO (2002). De acuerdo con Casassus (2000), la gestión supone la generación de instituciones inteligentes y capaces de aprender, experimentar e innovar en una búsqueda continua encaminada al logro de los objetivos educativos. Este aprendizaje, reconoce el autor, necesita contar con espacios de formación en los que se favorezca el desarrollo de competencias que permitan a los involucrados generar proyectos de intervención innovadores, pertinentes y centrados en alcanzar una mayor calidad educativa.

En el marco de la gestión pedagógica, las instituciones tienen que promover la capacitación de los docentes para proporcionarles elementos que faciliten su función profesional. Los mayores esfuerzos de la educación pública y privada deben comprometerse en esta tarea.

Por todo ello, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad y el compromiso de revisar sus planes de estudio con el fin de reorientarlos y, de ese modo, dar respuesta a las necesidades de formación planteadas, así como de tomar medidas para actualizar y mejorar las competencias pedagógicas de los docentes mediante programas adecuados de capacitación (UNESCO, 2005). El reto, pues, consiste en buscar alternativas de actualización que realmente logren incidir en la práctica docente; es decir, que trasciendan la teoría y generen profundos cambios en las formas de enseñar.

La formación del profesorado es un tema que ha sido tratado por autores como Imbernón, (2007, 2008); Perrenoud, (2010); Monereo, (2009); Aguilar y Viniegro, (2007); Zabala, (2010), entre otros, todos ellos comparten la idea de que es necesario un cambio en las políticas y en las prácticas de formación permanente del profesorado ya que lo realizado hasta el momento no ha logrado incidir en la práctica, agregan que es debido a la persistencia en el uso de lecciones modelo y teoría alejada de la realidad que se vive en las aulas.

La propuesta de estos autores se fundamenta en la participación, reflexión y trabajo colaborativo de los docentes, por su parte Imbernón (2007) propone alternativas basadas en:

- \* La teoría de la colaboración
- \* Un mayor conocimiento subjetivo sobre aspectos como el autoconcepto, comunicación, dinámica de grupos.
- \* Reflexión sobre aspectos éticos y emocionales, que van más allá de aspectos técnicos.
- \* Creación de redes para permitir el intercambio entre iguales.
- \* Estudio de situaciones problemáticas educativas surgidas del análisis colectivo.
- \* Establecer mecanismos de desaprendizaje.

Monereo (2009) afirma que hay una necesidad de formar profesionales competentes capaces de reflexionar sobre su didáctica y de tomar decisiones que de manera oportuna den respuesta acertada a las situaciones que enfrenta en el aula. Perrenoud (2010) agrega que formar buenos docentes es “formar gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre su práctica” (p. 17).

Vargas (2001) destaca que las competencias son características permanentes en las personas, se ponen de manifiesto al ejecutar una tarea, se relacionan con el éxito en la ejecución, pueden generalizarse a las diversas actividades que el sujeto realice, combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual, desde esta perspectiva el docente competente es un profesional con conocimientos teórico- prácticos que está lejos de ser un mero ejecutor de lo que otros diseñan.

Zabalza (2003) identifica un grupo de diez competencias del docente universitario entre las que destacan: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

#### Metodología

El diagnóstico fue descriptivo y transversal, para la recolección de la información se empleó el instrumento institucional denominado “Evaluación al desempeño do-

cente”, el cual es aplicado a los estudiantes al término de la asignatura, es un cuestionario autoadministrado, compuesto por dieciocho preguntas de escala ordinal donde 5 es igual a siempre; 4 casi siempre; 3 algunas veces; 2 casi nunca y 1 es igual a nunca. Donde las opciones de respuesta 5 y 4 señalan que se posee la competencia, mientras que las opciones 1,2 y 3 reflejan deficiencias en el dominio.

La población objeto de estudio fue de 60 docentes de los cuales se seleccionó una muestra intencional de 20 sujetos, considerando que el estándar de calidad establecido en la institución es de 4.0 a 5.0 (porcentaje 80-100). Para efectos del análisis de la información obtenida se decidió establecer la necesidad de actualización a partir de comparar el porcentaje de respuestas de las opciones 5 y 4 contra el porcentaje de las opciones 3, 2 y 1; el criterio considerado fue: si el porcentaje de las opciones 5 y 4 era menor al 60%, entonces se justificaba la necesidad de actualización.

Se seleccionaron y analizaron de manera específica los siguientes ítems relacionados con las competencias señaladas por Zabalza (2003).

- Despertó en el estudiante el interés por la crítica.
- Promovió la transferencia de conocimientos abordados.
- Proporcionó instrumentación para la argumentación crítica.
- Los argumentos que presentó se apegan a la crítica.
- Los cuestionamientos del alumno fueron atendidos con aclaraciones, guías, propiciando la búsqueda de más información.
- La información manejada es relevante e innovadora.

## Resultados

Los resultados del diagnóstico mostraron que uno de cada cuatro docentes de la muestra seleccionada despertó el interés por la crítica en los estudiantes en un rango de “siempre” a “casi siempre”. Esto significa que solo el 25 % de los profesores promueven procesos de reflexión. Al mismo tiempo, únicamente dos de cada cinco en el mismo rango de respuestas promueven la transferencia de los conocimientos abordados. Es decir, el 60 % de los docentes de la muestra algunas veces,

casi nunca o nunca proponen actividades que permitan al estudiante aplicar lo aprendido en otro contexto.

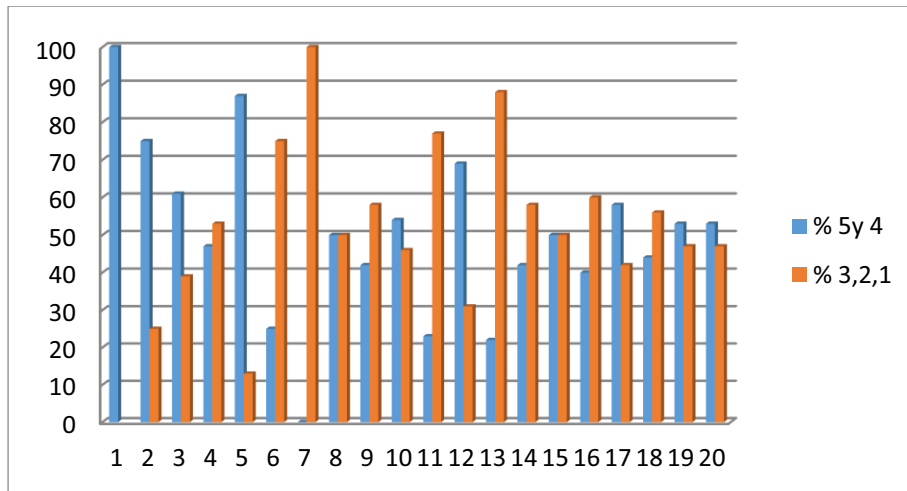


Gráfico 1: Interés por la crítica

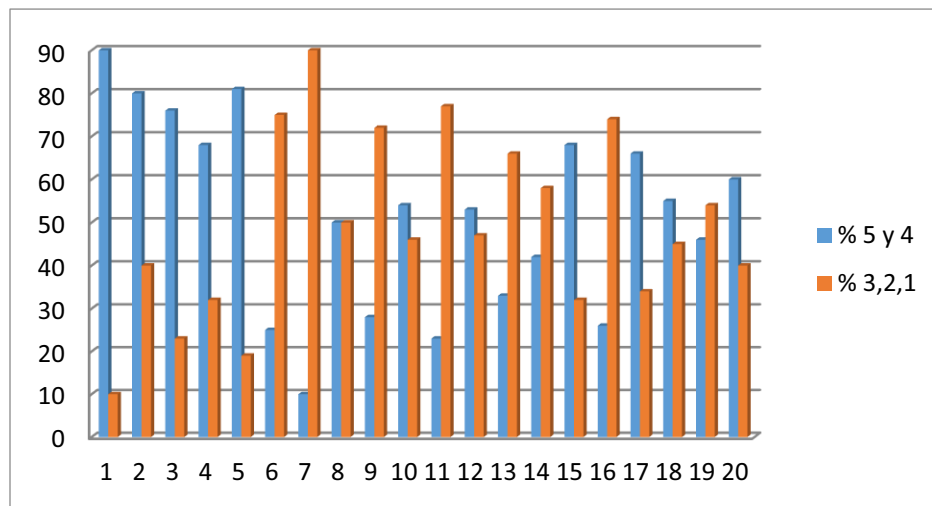
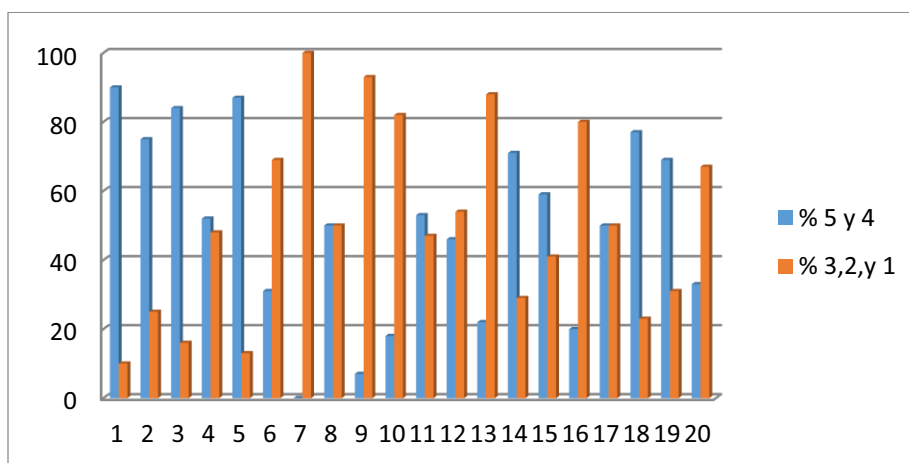


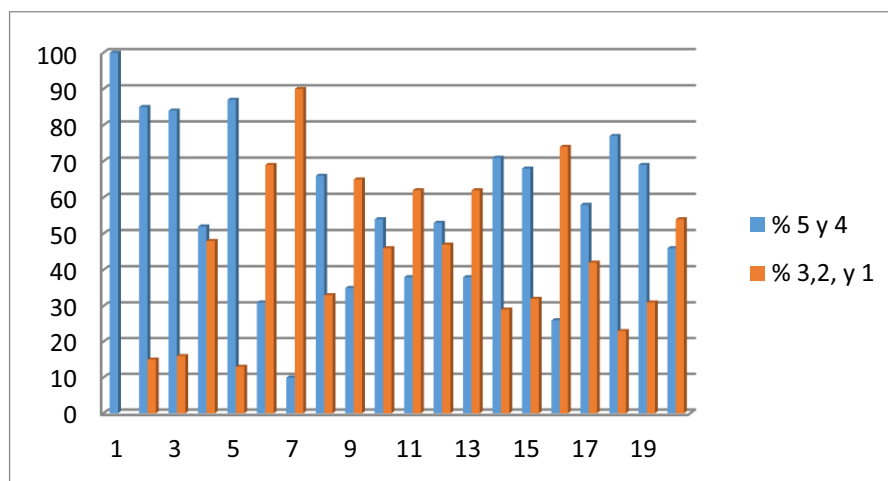
Gráfico 2: Transferencia de los conocimientos.

Respecto a proporcionar instrumentos útiles para la argumentación crítica, siete de los veinte docentes, es decir, el 35 % plantearon actividades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información para, después, generar opiniones y defenderlas presentando argumentos estructurados frente a trece que no lo hacen y que representan el 65 %. En este mismo tenor se encuentra el siguiente cuestionamiento referido a si los argumentos que presentan los docentes se apegan a la

crítica; desde la perspectiva de los estudiantes, nueve docentes cumplen esta condición siempre o casi siempre, mientras que once de los veinte lo hacen algunas veces, nunca o casi nunca.



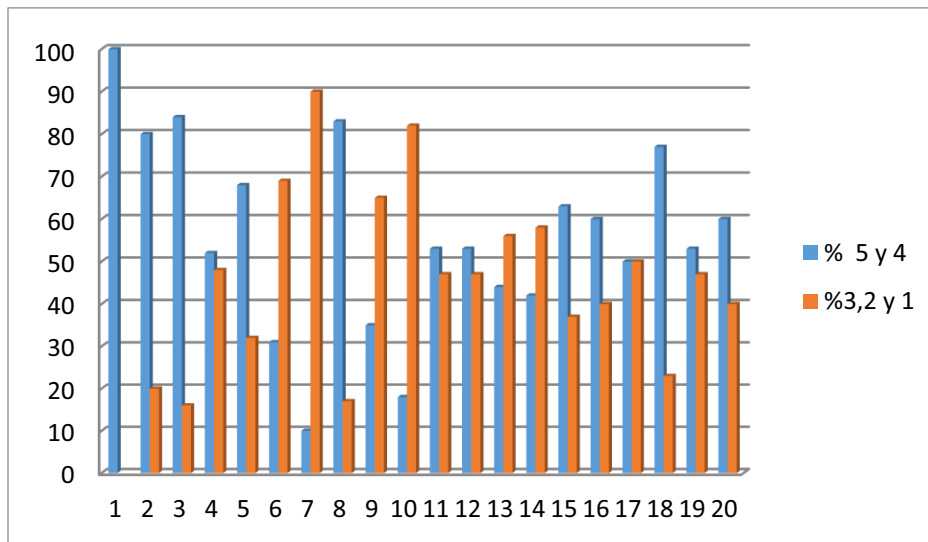
Gráfica3: Proporcionó instrumentos para la argumentación crítica



Gráfica 4: Argumentos apegados a la crítica

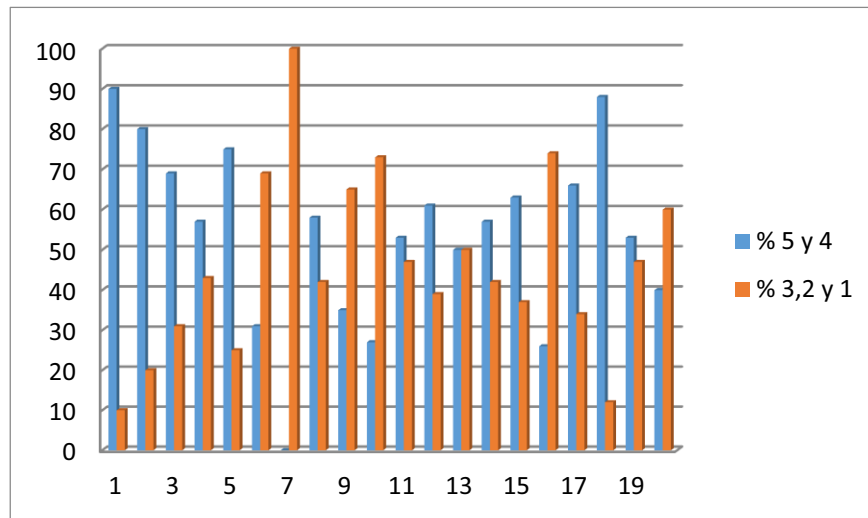
El 55 % de los docentes de la muestra atiende a las dudas y guía a los estudiantes en la búsqueda de información, que es un elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, el 45 % lo hace algunas veces, casi nunca o nunca.





Gráfica 5: Atiende dudas y guía a los estudiantes en la búsqueda de información.

Otro de los cuestionamientos está relacionado con la competencia del docente a la hora de presentar a los estudiantes información relevante e innovadora, la cual se debe seleccionar previamente, desde la perspectiva de los estudiantes, solamente el 40 % muestra tal habilidad, pero el 60 % no se encuentra dentro de este rango.



Gráfica 6: Información relevante e innovadora

## Discusión

En general, los resultados obtenidos muestran que los docentes se preocupan por el contenido más que por generar un entorno donde se favorezca el pensamiento crítico, donde el aprendizaje se aleje de la transmisión de conocimiento y se acerque más a construcción y comprensión para luego transformar.

Llama la atención que los conocimientos son adquiridos en el aula y para el aula, hay una desvinculación de la teoría con su aplicación práctica, esto puede desmotivar al estudiante porque cuando se asiste a un posgrado en educación se tiene la perspectiva de que éste le ayudará a mejorar su práctica docente, pero si se enfrenta a una cantidad considerable de teoría para revisar de la cual una mínima parte se relaciona con la problemática cotidiana que enfrenta en el aula, lo más seguro es que cuestione la importancia de permanecer y aprender.

Los datos corroboran que la investigación y la reflexión como herramientas de aprendizaje son poco utilizadas en el trabajo que se desarrolla en las aulas del posgrado ignorando que son elementos fundamentales para favorecer el pensamiento crítico.

#### Recomendaciones para los tomadores de decisiones

En función de los resultados obtenidos en el diagnóstico se recomendó a los directivos de la institución la implementación de un taller para modificar el habitus docente, muy orientado aun a prácticas tradicionales, sustentándolo en las tesis de la práctica reflexiva. La adquisición de la competencia reflexiva por los docentes implicaría la incorporación en el diseño de sus planeaciones, actividades de aprendizaje que promovieran el pensamiento crítico en los estudiantes.

#### Conclusiones

Tomando como base el propósito de este diagnóstico que fue el de identificar las competencias de los docentes de posgrado de CINADE, específicamente aquellas relacionadas la competencia reflexiva, además de las instruccionales para poder determinar sus necesidades de actualización, se puede concluir que:

- Los resultados arrojados por este estudio, señalan la necesidad de elaborar una propuesta de actualización para los docentes del posgrado, con el propósito de mejorar sus competencias que tienen que ver con la selección y preparación de los contenidos a desarrollar con sus alumnos, así como ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Los procesos de actualización de docentes centrados en la reproducción y transmisión de conocimientos sin reflexión, creatividad ni análisis autónomo y crítico, así como la falta de contextualización de un proceso educativo que no incorporó el trabajo en equipo deben quedar atrás. Por lo que se recomienda que la metodología propuesta para la actualización de los docentes, sea fundamentada en la reflexión crítica de su práctica para que el propio profesor sea quien explore nuevas formas de enseñanza sustentadas con bases teóricas y ajustadas al contexto en que se desempeña.
- Los contenidos, los objetivos, procedimientos, estrategias y evaluación del taller deben planificarse, privilegiando la práctica sobre la teoría para lograr que los participantes del taller cuenten con los suficientes elementos de análisis reflexivo y esto, a su vez, les faciliten desarrollar procesos de intervención para la mejora de su práctica profesional.

Queda claro que la información proporcionada por este estudio, debe ser considerada como recomendaciones para aquellos que deberán tomar decisiones en el diseño e implementación de la propuesta de actualización para los docentes.

## Referencias

De Berríos O. y Briceño I. (2009) Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to.nivel. Disponible en:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/visiongerencial/article/view/847>

Cassus (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas del tipo A y el tipo B). disponible en:

<https://es.scribd.com/doc/135969632/Juan-Casassus-Problemas-de-la-Gestion-Educativa-en-America-Latina>.

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Disponible en: [http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/2005el\\_profesor\\_ante\\_demandas\\_innov.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2005el_profesor_ante_demandas_innov.pdf).

Doménech F. (2011) Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria: un nuevo enfoque desde el espacio europeo de educación superior. España: Universitas

Domingo A. y Gómez V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, métodos e instrumentos. España:Narcea.

Imbernón (2007) La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España: Graó.

Imbernón (2008). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España:Graó

Pacheco, T. y Díaz, A. (Coord.), (2009). *El posgrado en educación en México*. México:lisue.

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.

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

[UNESCO \(2000\)](#)

[UNESCO \(2005\). Hacia las sociedades del conocimiento. Disponible en:](#)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Vargas J. (2001) "Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización". Disponible en: Revista Iberoamericana de Educación. "De los lectores". OEI. [http:// www.oei.es](http://www.oei.es)

Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España:Narcea

## DIAGNÓSTICO EN LA COMPETENCIA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO: ESTUDIO COMPARATIVO

Karlen Torres González y Edgar Gómez Bonilla

Maestría en Educación Superior, Benemerita Universidad Autónoma de Puebla

### INTRODUCCIÓN

La realidad educativa evidencia una carencia de reflexión y crítica en el pensamiento del estudiante, es decir, el proceso de análisis de los contenidos se queda en la mera explicación y fragmentación de la información, pero no existe el paso a la síntesis que origine, una vez realizada la asimilación del conocimiento, la proposición innovadora, pertinente y adecuada de soluciones a partir de métodos establecidos en problemáticas determinadas.

El campo disciplinar de las Ciencias Sociales representan un ámbito de suma importancia para la formación de los estudiantes de nivel medio superior, puesto que los dota con las bases necesarias para incidir de forma proactiva en la sociedad, posibilitando en ellos el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Así, el presente trabajo constituye una oportunidad para mostrar, en el ámbito educativo, una aproximación más cercana y concreta de la aplicación de la educación por competencias, para demostrar que va más allá de un tema en boga que muchos han juzgado sin pertinencia; se trata más bien, de una aplicación y contextualización que dirija los esfuerzos al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como un reto en el proceso educativo.

Balance teórico-conceptual de la Competencia de Pensamiento crítico y reflexivo

En el contexto educativo actual ha vuelto imperante la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo debido, en primera instancia, a que la realidad fuera

de las aulas de clases exige que no sólo que se le dote al estudiante con conocimientos, sino que éstos tengan pertinencia con su entorno para que se logre una formación integral.

Existe, para dar respuesta a este hecho, una corriente del pensamiento crítico de Robert H. Ennis quien lo define como: “pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer” (1992, p. 27) esto nos lleva a partir del supuesto de que es necesario que sea el pensamiento crítico y reflexivo la base del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En esta misma línea se encuentra Lipman (1991) quien definió al pensamiento crítico como aquel que facilita el juicio; confiando en el criterio, que sea autocorrectivo y, además, sea sensible al contexto. Lo anterior resulta aún más relevante cuando se considera que en la actualidad el cambio, la adaptabilidad, la autodidáctica, la reflexión y la argumentación son las bases sobre las cuales se erige el éxito de los estudiantes al momento de enfrentarse con su realidad.

## Metodología

### *Diseño de la investigación*

La investigación se fundamenta en el método cuantitativo, con alcance descriptivo-comparativo y será no experimental transversal; se considera también descriptivo porque se definen las características importantes de los individuos y de los grupos que serán sometidos al análisis.

### *Sujetos*

Para la elaboración de esta investigación (véase figura 1) se considera la participación de dos grupos de estudiantes, uno perteneciente al Estado de Puebla y el otro al Estado de Tlaxcala.

Figura1. Tabla de sujetos de investigación

Generación 2016-2017	Estado	Hombres	Mujeres	Total	Rango de edades		
					14 años	15 años	16 años
	Puebla	12	15	27	2	19	6

	Tlaxcala	12	15	27	2	19	6
Total		24	30	54	4	38	12
Fuente: Elaboración propia							

### *Instrumentos*

La estructura del instrumento se basa en la modalidad de prueba de aptitud académica, cuyos reactivos se presentan con preguntas cerradas y abiertas que valoran los siguientes indicadores: seguimiento de instrucciones (reactivos de solución de problemas), ordenación de información, identificación, síntesis, elección de fuentes de información, evaluar argumentos, reconocer prejuicios y estructurar ideas, lo anterior con base en los conocimientos de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales.

### *Procedimientos*

En la fase inicial, se realizó la aplicación del instrumento diseñado con las características que se mencionan anteriormente, a los estudiantes del Bachillerato General Oficial “Porfirio Flores Hidalgo”, ubicado en el municipio de Izúcar de Matamoros, Puebla, y a los estudiantes del Colegio de Bachilleres, perteneciente al municipio de Chiautempan del Estado de Tlaxcala, ambos en la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales.

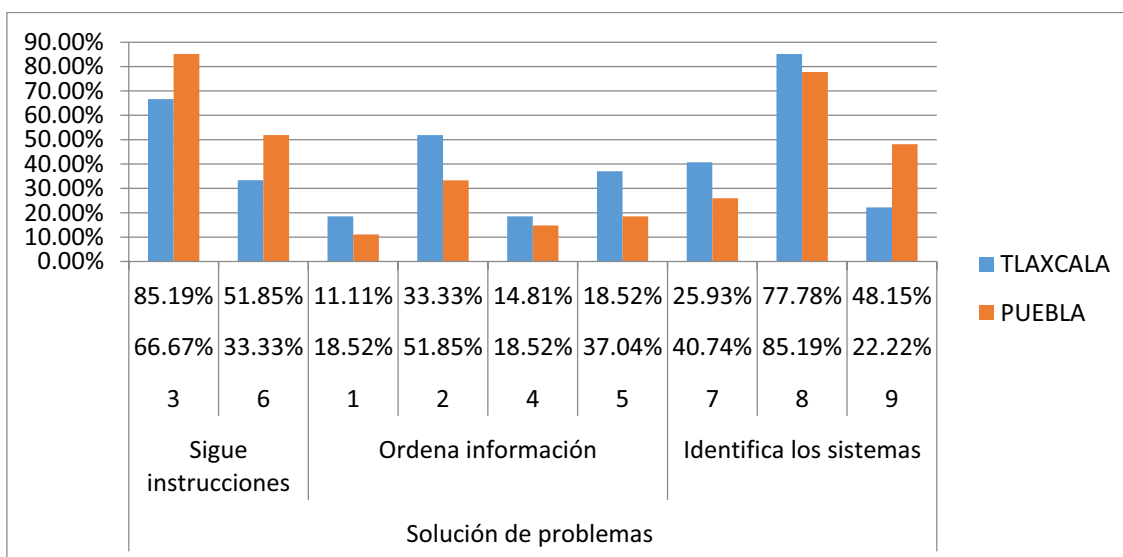
Luego de este hecho, se procedió con la recolección de datos y se llevó a cabo un análisis de resultados a partir de las variables de interés con base en las respuestas de los estudiantes. De la información que se obtuvo, se construyen los gráficos que se presentan donde se observa el porcentaje de alumnos que respondió de manera correcta al ítem que corresponde a cada indicador y a su vez, estos gráficos, también muestran la frecuencia en que esto sucede.

### *Análisis y resultados*

Los datos arrojados por la prueba diagnóstica muestran que los resultados obtenidos en la variable *solución de problemas* fueron bajos, puesto que el promedio de la totalidad del grupo que respondieron de manera aprobatoria fueron: 40.74% (Puebla) y 41.56% (Tlaxcala) (véase gráfico 1).



Gráfico 1. Solución de problemas



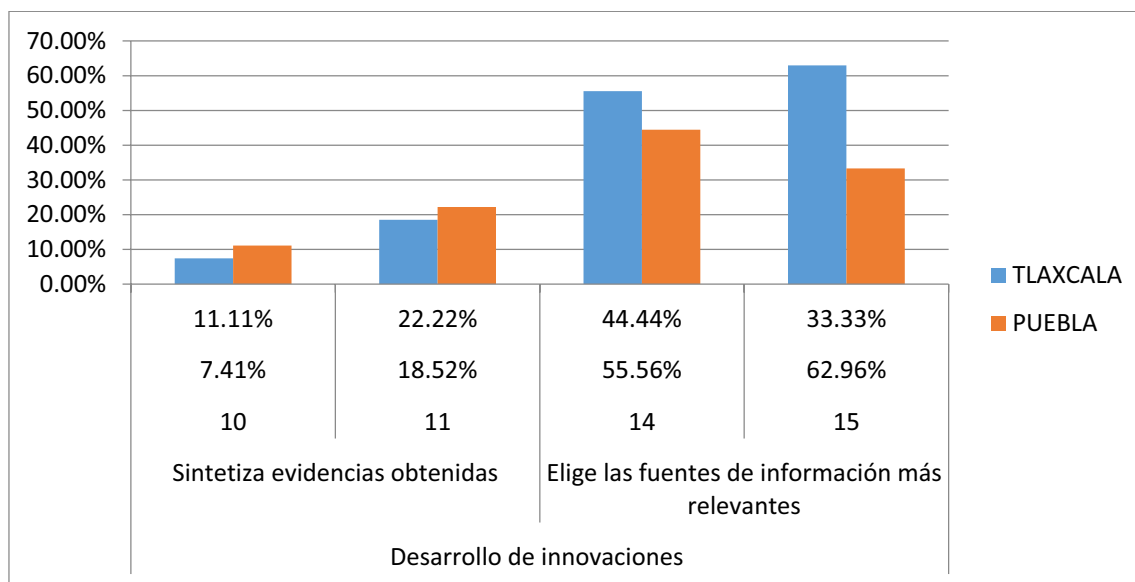
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los resultados obtenidos.

Es decir, los estudiantes desarrollan de forma insuficiente la variable planteada, porque a pesar de que siguen las instrucciones que se les presentan, una vez que se les solicita ordenar la información de acuerdo a jerarquías y relaciones, su capacidad resulta limitada. Rojas de Escalona (2010) establece que individuo se enfrenta a un problema cuando ha aceptado una tarea pero no sabe cómo realizarla y es en este momento en el que se plantea la manera para su resolución, lo cual implicaría considerar los siguientes sistemas: el procesamiento de la información, la estructura de la tarea, los espacios del problema y la información que se presente en estos espacios; combinando además dos procesos complejos: la comprensión y la solución. Esto nos lleva a observar que los estudiantes se quedan únicamente en el primer proceso, pero se les dificulta transitar al espacio del problema para intentar resolverlo.

El gráfico 2, por su parte, representa el nivel en que los estudiantes desarrollan innovaciones, entendiéndolo como la síntesis de evidencias obtenidas mediante la experimentación que le permitan al estudiante producir conclusiones y formular nuevas preguntas (Secretaría de Educación Pública, 2008), variable que arroja un porcentaje promedio del 27.78% (Puebla) y 36.11% (Tlaxcala); esto resulta preocupante pues refleja las limitaciones de los estudiantes en la proposición asertiva, la

formulación y reformulación de planteamientos en función de conocimientos ya trazados.

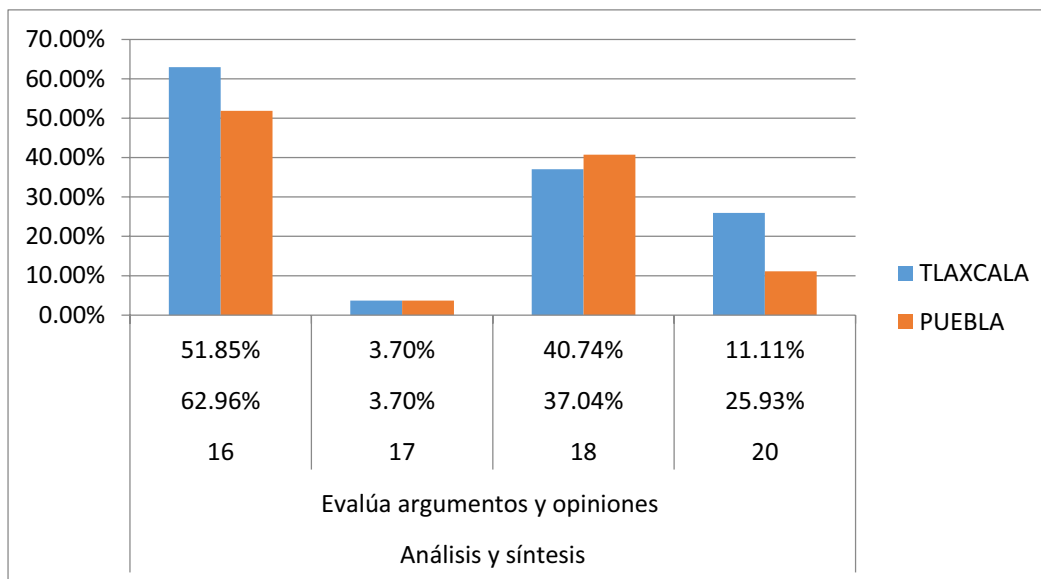
Gráfico 2. Desarrollo de innovaciones



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los resultados obtenidos.

Siguiendo con el análisis de los resultados, el gráfico 3 muestra la variable que refleja el porcentaje de estudiantes que no sólo analizan sino que sintetizan la información. En este punto, el panorama no es nada alentador, pues únicamente el 26.85% (Puebla), 32.41% (Tlaxcala) del total de estudiantes mostraron ser competentes aunque de forma exigua. Cabe mencionar que resalta el ítem número 17 con sólo 3.7%, cifra que se constituye como el más bajo de todas las variables, es decir, sólo un estudiante obtuvo correcta esta pregunta, que se encuentra en el indicador de la evaluación de argumentos y opiniones e identificación de prejuicios y falacias.

Gráfico 3. Análisis y síntesis



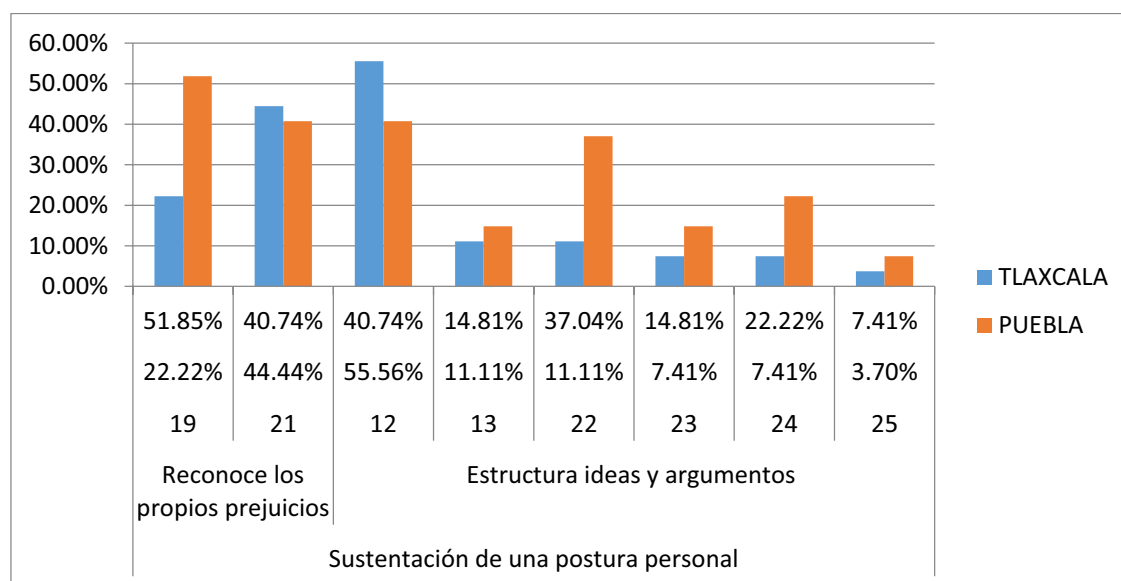
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los resultados obtenidos.

Este hecho se encuentra significativo para la justificación del presente trabajo, pues constituye una de las razones fundamentales por las cuales se debe asumir como reto el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que viabilice a los estudiantes evaluar argumentos que los lleven a los procesos de análisis y síntesis como habilidades propias del pensamiento. Ahora bien, en el ámbito de la educación, se tendría que referir la taxonomía de Bloom y los tres niveles principales que propone: análisis, síntesis y evaluación; categorías que representan el pensamiento crítico de un individuo (Kennedy et al., 1991, citado por García y Andreu, 2014). Hecho que pone de manifiesto la relevancia que ocupa este indicador como soporte, pero a su vez como elemento, para el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico y reflexivo.

Por último, en el gráfico 4 se observa el porcentaje promedio más bajo de la investigación diagnóstica con 28.70% (Puebla) y 20.37% (Tlaxcala) del total de educandos que respondieron de forma correcta. Lo cual no sólo significa que el desarrollo de la competencia de Pensamiento crítico y reflexivo es deficiente, sino que evidencia también una carencia de compromiso por parte de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe subrayarse que el indicador

que trabaja la parte de la capacidad de los estudiantes para estructurar ideas y argumentos refleja resultados impresionantes, pues es la línea final donde convergen las variables anteriores que conforman la competencia de pensamiento crítico y reflexivo.

Gráfico 4. Sustentación de una postura personal



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los resultados obtenidos.

Haciendo un análisis general se puede decir que, de acuerdo con los resultados obtenidos y el concentrado que se muestra en la figura 4, el Estado de Tlaxcala muestra ligera ventaja contra el Estado de Puebla en las tres primeras variables que se señalan (Solución de problemas, Desarrollo de innovaciones y Análisis y síntesis), y es Puebla quien por 8.33% de diferencia aventaja a Tlaxcala en la última variable: Sustentación de una postura personal. No obstante, se debe mencionar que ambos Estados de la República Mexicana presentan un porcentaje reprobatorio, es decir, ninguna variable sobrepasa el 50% de alumnos que respondieron de manera correcta a los reactivos planteados, hecho que resulta por demás alarmante, pues remarca una deficiencia significativa en la educación del nivel medio superior.

Figura 2. Tabla comparativa de porcentajes promedio general de las Variables

	Estado de Puebla	Estado de Tlaxcala
Variable 1. Solución de problemas	40.74%	41.56%
Variable 2. Desarrollo de innovaciones	27.78%	36.11%
Variable 3. Análisis y síntesis	26.85%	32.41%
Variable 4. Sustentación de una postura personal	28.70%	20.37%

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los resultados obtenidos

Cabe resaltar los contextos en los cuales se lleva a cabo la aplicación de la prueba diagnóstica, pues se considera un elemento determinante en los resultados que se exponen en la tabla anterior. Esto es, el Bachillerato General Oficial “Porfirio Flores Hidalgo” que se encuentra en el Estado de Puebla, se halla delimitado por un ambiente rural que permea el entorno en el cual los jóvenes realizan su formación; la precariedad de las condiciones, falta de compromiso docente y las diversas problemáticas sociales que enfrenta, establecen un resultado: los estudiantes deben luchar contra el propio contexto que limita la construcción de las competencias que movilicen sus conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan alcanzar niveles óptimos de crecimiento académico, impidiendo con esto que se apuntale el sendero por el que habrán de conducirse a lo largo de su vida.

En contraposición, se encuentra el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, cuyas inmediaciones se hallan en condiciones opuestas a las del Estado de Puebla, ya que la zona es urbana y, aunque se sabe que el contexto no está exento de las problemáticas que aquejan de manera general al territorio nacional, sí se reconoce que éstas no son tan agudas como las que se viven en el Bachillerato General Porfirio Flores Hidalgo.

Ahora bien, con base en los datos que se presentaron en la figura 4 y, de acuerdo con Elder y Paul (2005), se retoma el concepto de pensamiento crítico como:

[...] el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. (p.7)

Esto quiere decir que, una vez que hemos analizado los escenarios descritos, es compromiso del docente desarrollar en su labor, estrategias que lleven a desencadenar ese lado creativo del pensamiento crítico que potenciará en los estudiantes su capacidad para el manejo efectivo de las situaciones en las que se requiera su actuar reflexivo frente a determinadas problemáticas. Se señala, además que, la didáctica –como una herramienta que coadyuva el logro de objetivos en la realidad del aula y en el quehacer diario del profesorado- juega un papel de suma importancia, y es en este punto dónde se hace imperante la inserción de estrategias de pensamiento crítico y reflexivo en el aula, tales como: el cuestionamiento detonante, el proceso de toma de consciencia del análisis, síntesis y reflexión en las actividades escolares, la diligencia en la búsqueda de información, indagación e investigación que despierten en los estudiantes , no sólo la capacidad de pensar, sino que realicen este proceso mental superior de manera crítica y reflexiva.

#### Discusión y conclusiones

El desarrollo de la competencia Piensa crítica y reflexivamente, pone de relieve la argumentación como cimiento para la construcción de opiniones sustentadas mediante las cuales se evidenciarán un número significativo de capacidades tales como la investigación, comprensión, análisis, síntesis (Castro y Sánchez, 2013) que le serán de gran ayuda al escolar en el momento en que éste lo requiera para hacer frente a las situaciones demandantes de su medio social.

El reto ahora es desarrollar estrategias de enseñanza que fortalezcan la competencia de pensamiento crítico y reflexivo, hecho que debe empezar por la redefi-

nición de los papeles asignados a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el profesor debe crear un ambiente de confianza, apertura, diálogo y respeto para que los estudiantes lo encuentren propicio y se logre la participación activa y una reflexión crítica-propositiva por parte de ellos; además de incluir la práctica reflexiva como estrategia didáctica mediante la cual el estudiante recupere sus experiencias y prácticas vividas en su contexto para relacionarlos con los contenidos abordados; se propone también, incluir el juego de roles en el que el educando se tendrá que enfrentar y preparar para una situación que, si bien puede ser hipotética, lo acerca a las que se les plantean en su realidad; aunado a esto, se insiste en que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación debe redirigirse, puesto que los estudiantes no sólo deben encontrar pertinentes los contenidos, sino también los medios por los cuales se les presentan (que incluyen desde los aparatos electrónicos, hasta las redes sociales).

#### REFERENCIAS

- Castro Azuara, M C; Sánchez Camargo, M; (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18() 483-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774008>
- Ennis, R. (1992). *Critical thinking*. Denver, Colorado: Pearson Education
- García Casas, M; Andreu Andrés, M Á; (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32() 203-222. Recuperado de <http://m.clacso.redalyc.org/articulo.oa?id=283330505013>
- García Retana, J Á; (2011). Modelo Educativo basado en Competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11() 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta. ed.) D.F., México, Mc Graw Hill.

Lipman, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.

Rojas de Escalona, B; (2010). Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 11() 117-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021794008>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional De Bachillerato*. Recuperado el 2015, de Subsecretaría de Educación Media Superior- SEMS: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial)



## LAS CONDICIONES Y CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

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

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

### I. Introducción

Las reflexiones que a continuación exponemos 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, que hasta junio del 2011 contaba con un 16.8 % en eficiencia terminal en su programa de maestría. 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.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron ¿Qué aspectos de las trayectorias profesionales y académicas de los docentes investigadores del posgrado en educación inciden en la formación para la investigación y la eficiencia terminal?, ¿Cuál es la relación que se establece entre las condiciones que han permitido articular la formación para la investigación de estudiantes de maestría y doctorado y la eficiencia terminal en el ISCEEM?, ¿Cuáles son las características de los estudiantes que ingresan a un programa de posgrado en educación?

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), quienes refieren a la formación como elemento constitutivo de las trayectorias profesionales.

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).

El procedimiento metodológico que seguimos, con la intención de acceder a la información empírica, fue el siguiente:

Desarrollamos un seminario taller denominado: “Trayectorias profesionales y didáctica de la investigación en el posgrado”, en el cual algunos docentes investigadores con experiencia en la formación para la investigación y la eficiencia terminal narraron su trayectoria profesional.

Por otro lado realizamos una encuesta (cuestionario) a los alumnos que estaban inscritos en el 4º semestre y cursaban la etapa final de los seminarios optativos y de investigación. Esto permitió recoger algunas opiniones y puntos de vista que tiene los estudiantes acerca de las condiciones, procesos de formación académica y algunas características relacionadas con sus trayectorias profesionales y académicas.

Los ítems que se eligieron para la estructura del instrumento fueron: 1) datos generales; 2) formación académica; 3) práctica profesional; 4) hábitos intelectuales y de estudio y 5) formación académica y para la investigación en la maestría.

En esta ponencia sólo exponemos las principales condiciones con las que cuentan los estudiantes para cursar el posgrado, las concepciones sobre la formación para la investigación de los docentes-investigadores que participaron en el estudio y la manera en que estos dos aspectos crean una serie de tensiones.

## II. Condiciones de los estudiantes en la formación para la investigación

El análisis de la información empírica recabada a través de la encuesta, se centra en el dato cuantitativo, aquí se exponen a grandes rasgos las tendencias que van configurando cada uno de los ítems referidos.

1. Datos generales: se trata de un total de 163 sujetos, 30% hombres y 70% mujeres.

2. Formación académica: el 49% tiene estudio de licenciatura en preescolar, primaria o secundaria, 20% en psicología educativa, 8% en pedagogía o educación y el resto con estudios de licenciatura en otras áreas. 54% proceden de escuelas normales, 11% UNAM, 87% UPN, 8% UAEMex, 6% UAM, el resto de otras instituciones.

3. Práctica profesional: en su mayoría trabajan en el sistema educativo estatal (Edo. de Méx.) en el nivel básico y medio superior, algunos del sistema federalizado y de otras procedencias. Entre las funciones que desempeñan, en su mayoría son docentes frente a grupo, en menor proporción son orientadores, administrativos y directivos. En su mayoría cuenta con una plaza de tiempo completo o de medio tiempo.

4. Hábitos intelectuales y de estudio: en este punto se exploran básicamente sus prácticas intelectuales de lectura y escritura. En relación a la lectura académica se encontró (*a grosso modo*) a decir de los propios estudiantes. Una tercera parte, dijo contar con los hábitos de lectura básicos exigidos por el programa, otra tercera parte dijo contar con los hábitos acordes que exige el programa y la otra tercera parte

refirió no tener el hábito de la lectura o bien tenerlo de manera deficiente. Con respecto a los hábitos de escritura se encontró que el 45% cuenta con lo básico para escribir documentos académicos, el 15% con lo necesario a las exigencias del programa, el 3% por arriba del nivel requerido y el resto un poco más del 30% comentó no tener el hábito de la escritura o bien tenerlo de manera deficiente.

5. Formación académica y para la investigación: no se refiere al aprovechamiento inscrito en las calificaciones obtenidas en los seminarios, más bien se refiere a aquellas experiencias de formación para la investigación que los estudiantes fueron enfrentando a lo largo de su vida escolar y que tiene que ver con la adscripción a un campo de conocimiento y a una línea de investigación, la elección de un tema y/o problema de investigación.

La información recabada muestra que la mayoría de los alumnos elige temas y/o problemas de investigación relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas educativas, en menor medida se deja ver el interés por otros rubros como la formación docente y el análisis sociocultural y con un menor interés aun, por temas de filosofía y teoría educativa. Se encontró que los alumnos se enfrentan con serias dificultades en la problematización de sus objetos de estudio y por lo tanto en la elaboración de sus proyectos de investigación de tesis; sin duda los antecedentes académicos de los alumnos tiene un fuerte impacto en este sentido.

### III. Concepciones sobre la formación para la investigación en el posgrado en educación

En este apartado de la ponencia exponemos las concepciones que los académicos del estudio tienen sobre la formación para la investigación.

#### 1. La formación para la investigación un trabajo consigo mismo

Una de las concepciones que es expuesta, por varios de los docentes investigadores del posgrado, es que la formación para la investigación es un proceso que “implica el trabajo consigo mismo”, requiere momentos de reflexión, análisis y toma de

conciencia del sujeto que se está formando y que intenta vivir el proceso de la investigación. Este trabajo sobre sí requiere de un distanciamiento para asumir una postura frente a los procesos de formación e investigación.

La formación para la investigación, a decir de una de las docentes del estudio, “es un parteaguas para la apertura de la conciencia”, es decir, es un proceso en que hay un cuestionamiento y replanteamiento constante sobre las estructuras mentales, sobre la manera en que se concibe el mundo y la manera en que se coloca uno frente a éste, no sólo a nivel del raciocinio sino también de las emociones. En estos procesos reflexivos y de replanteamiento la angustia y la crisis son componentes ineludibles de la formación.

Esta experiencia es la que sostiene la concepción de que la formación para la investigación permite no sólo la construcción de conocimientos sino la ruptura de los esquemas propios del estudiante/investigador y un recolocamiento frente al mundo y frente a él mismo. Así la formación en el posgrado es un proceso de transformación subjetiva, en tanto demanda replanteamientos de esquemas del sujeto.

De esta forma el proceso formativo no se puede caracterizar como un desarrollo progresivo que se desenvuelve lineal y armónicamente, por el contrario, es un proceso signado por la negación, la incertidumbre, el deseo, la duda, la pregunta, la crítica, el extrañamiento, como lo ha dicho Yurén (1999), apoyándose en Hegel, “la formación es el calvario del espíritu”.

Cabe reconocer que la formación para la investigación, además de el trabajo sobre uno mismo, demanda según Guerrero (2007, citado por Montero y Pinto, 2014: 72), una serie de acciones para la apropiación y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación, el desarrollo y la innovación científica.

La formación para la investigación, como se puede apreciar en la cita anterior, promueve el acceso a los conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes para el

desarrollo de prácticas de la investigación, de un trabajo intelectual, de la conformación de un capital académico y cultural, todo ello a favor de la constitución del sujeto.

Un elemento más a destacar, dentro de las narrativas de los docentes-investigadores, es que si bien la formación para la investigación es un trabajo consigo mismo, un proceso de reflexión, de análisis y de toma de conciencia del sujeto que se forma e investiga, también depende de sus condiciones subjetivas y objetivas, es decir, no sólo depende del capital intelectual y cultural, sino también de las condiciones de infraestructura que rodean el proceso formativo, de la sistematicidad, la disciplina, el carácter, la voluntad y materialidad del sujeto que se forma.

## 2. La formación para la investigación un compromiso propio

La formación para la investigación entendida como lo hemos expuesto en el apartado anterior, demanda asumirla como compromiso del estudiante de posgrado, según los académicos del estudio el sujeto que se forma debe asumir su propio proceso, son los estudiantes del posgrados los que deciden sus caminos con respecto a la propuesta curricular, lo que les implica analizar el sentido que tiene el posgrado y lo que éste conlleva. Este proceso de elegir, asumir y responsabilizarse de la formación, a decir de los docentes, madura al estudiante. No se trata de dejarlo sólo sino de crear una empatía que contribuya al trabajo, no es una relación de amistad necesariamente, pero tampoco es una relación caracterizada por la intransigencia. En las relaciones que son parte de la formación, los académicos recomiendan deslindar responsabilidades, espacios y tiempos. Encontrar el punto de equilibrio. “No podemos estar sustituyendo una relación de asesoría por una relación buena onda”.

En este sentido cada sujeto ocupa un lugar, el docente asume una dirección, que no es autoritarismo ni imposición sino un proceso horizontal sin perder dirección, el docente es quien tiene cierto capital que comparte y el estudiante es quien aspira a hacerse de ese capital. Aunado a esto la cordialidad y rigor son elementos

que van de la mano. “Nos llevamos bien pero eso no significa que no haya necesidad y compromisos que atender de ambas partes”.

En el proceso de la formación no basta contar con una trayectoria académica, se requiere de la voluntad y compromiso con su propia formación lo que garantiza un disfrute, el gusto por lo que se hace. “La formación en el posgrado no es para sufrirse es para gozarse”.

Los docentes investigadores no dejan de reconocer que ese compromiso también tiene que ser asumido por ellos desde el lugar que ocupan. Para el asesor o tutor el compromiso significa acompañar, sugerir, guiar, leer los avances, pero finalmente quien decide y asume el compromiso es el estudiante. Sin embargo, en las distintas narraciones el compromiso se acentúa en el estudiante del posgrado. Al respecto los docentes recomiendan no siempre caminar de acuerdo a lo que señala el asesor y no siempre se tiene que seguir de manera disciplinada lo que dice el tutor. “Se tiene que ir más allá del currículum”.

### 3. La formación para la investigación y las relaciones académicas

Los docentes del estudio, consideran que la formación para la investigación, requiere de acompañamiento o interlocución. Los docentes-investigadores identificaron tres tipos de acompañamientos, que involucran a tres grupos de académicos. El primero contempla a los académicos que apoyan los procesos de formación en el posgrado, por ejemplo, los integrantes de sus comités tutoriales, los docentes de seminario o cursos, incluyendo a aquellos con los que interactuaron en eventos académicos. El segundo grupo refiere a los académicos de “alto prestigio”, que se hacen presentes en el trayecto de la formación profesional, a través de conferencias. El tercer grupo de académicos son los colegas, compañeros de trabajo o de estudio, con quienes comparten las tareas de la formación o de la investigación.

Los docentes-investigadores consideran que el tipo de relación que se establezca con sus estudiantes impactará en su formación y avance de investigación. Consideran que la formación de otros demanda aprender a tratar con la otredad, es decir,

respetar las condiciones, perfiles, características y necesidades de los alumnos. Según ellos, en la medida en que los conozcan y generen la empatía, se podrá potenciar su formación. Por otro lado, los docentes del posgrado refirieron como una necesidad aprender a implicarse en los objetos de estudio de los alumnos, con sus contextos, con sus referentes teórico-metodológicos, con las instituciones y con las comunidades. El acompañamiento en la formación de otros es un compromiso ético y humano que va más allá de los ritmos y tiempos institucionales.

En esos procesos de interacción, refieren el trabajo con conocimientos, saberes, prácticas, formas de ser y hacer, actitudes y valores con respecto de la investigación educativa. Un elemento que aparece como mediador en estos tres tipos de acompañamiento son los referentes teóricos y metodológicos.

4. La formación para la investigación demanda el trabajo epistémico, teórico y metodológico

Los académicos del estudio, consideran que la formación para la investigación demanda la construcción y apropiación de: *a)* un posicionamiento epistémico que le brinde un ángulo de mirada sobre la realidad educativa y bajo la cual construye conocimiento; *b)* un saber especializado legitimado y certificado por teóricos e investigadores; *c)* un saber hacer, es decir, de una metodología para el ejercicio de la investigación; *d)* una serie de principios y valores que acompañen el actuar. Estos aspectos contribuyen en la formación y posteriormente legitiman el ejercicio de la práctica investigativa.

Estos elementos en el proceso de formación para la investigación son necesarios debido a que contribuyen a lo que Bourdieu (2003) llama el capital cultural, el capital simbólico y el capital social.

IV. Condiciones y concepciones en la formación para la investigación. Puntos de tensión

La experiencia muestra que muchos alumnos no tienen el hábito de la lectura, la escritura y de otros requerimientos académicos. Por lo tanto, se hace evidente, que en su proceso de formación los alumnos se miran en una situación difícil para cumplir con las exigencias del posgrado.



Por otro lado, podemos enunciar algunas de las pretensiones que los académicos estarían esperando en el proceso de formación de los estudiantes como: el trabajo consigo mismo, es decir no sólo está en juego el conocimiento sino una transformación subjetiva; construir un compromiso con su propia formación; capacidad de incorporación y convivencia con la comunidad académica y finalmente se demanda que el estudiante se apropie de elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos y éticos.

Si concebimos a la formación como una práctica, podemos afirmar que en la relación cotidiana entre estudiantes y docentes investigadores se generan una serie de tensiones entre las condiciones del estudiante y lo esperado por los académicos.

Para cerrar habría que pensar en no ubicar el proceso de formación en dos extremos incompatibles sino más bien en la búsqueda de posibilidades de encuentro.

#### Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.

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.

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.

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, María 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, María Guadalupe (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo (2010). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés.

Serrano Castañeda, José Antonio y Juan Mario Ramos Morales (Coordinadores) (2011). *Trayectorias biográficas y prácticas*. México: UPN.

Yurén Camarena, María Teresa (1999). La formación, horizonte del quehacer académico: reflexiones filosófico-pedagógicas. UPN. México

## LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA NECESARIA PARA LA FORMACIÓN EN NORMALES

María del Pilar Romero Arenas, Victoria Hernández Carmona y Blanca Estela Escobedo Cruz

La formación en Educación Básica requiere alcanzar competencias que se consideran indispensables para el desarrollo de la niñez y adolescencia desarrollándose durante toda su vida, por lo que se requiere docentes formados de manera integral alcanzando el perfil de egreso al culminar su formación; sin embargo, este trayecto formativo se encuentra conformado por multiplicidad de elementos que están presentes directa o indirectamente, tales como el contexto, características del alumno, trayectoria profesional, plan de estudios, políticas educativas, características de la institución, etc. que inciden en el alcance del perfil de egreso del futuro docente y su desempeño profesional. En este sentido, durante el trayecto formativo es claro que es difícil alcanzar las competencias establecidas, motivos por los que se está realizando una investigación en la Escuela Normal Oficial Profr. Jesús Merino Nieto en la comunidad de San Juan Ixcaquixtla en el estado de Puebla. La línea temática que se aborda es “procesos de formación docente”, y la investigación que se está realizando es “El desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas”

La investigación responde a una serie de problemáticas que se han detectado en los últimos años en la Escuela Normal de Ixcaquixtla como deserción escolar, rezago escolar, resultados desfavorables en los exámenes intermedios y de ingreso al servicio, de esta forma el Cuerpo Académico GIANIX (Grupo de Investigación Académica de la Normal de Ixcaquixtla) revisó en primera instancia el plan de estudios 2012 de LEPIB para identificar su organización, así como las competencias a alcanzar diferenciándose las competencias genéricas y profesionales. Posteriormente se realizó una compilación de las competencias de cada curso, de todos los

semestres, se cuantificaron las veces que aparecen cada una de las competencias, particularmente en los primeros semestres, quedando de la siguiente manera:

#### PRIMER SEMESTRE

Diseña planeaciones didácticas (5)

Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía (5)

Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica (4)

Utiliza recursos de la investigación educativa (4)

#### SEGUNDO SEMESTRE

Diseña planeaciones didácticas (4)

Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía (4)

Utiliza recursos de la investigación educativa (4)

Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar (4)

Al realizar un análisis exhaustivo se determina que la competencia profesional que tiene un alto grado de frecuencia en el primer año es: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”, las unidades de competencia son:

- o Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente .

- o Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

- o Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.

Además de que al analizar las competencias genéricas se descubre que de la misma manera se encuentra presente “Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social”, siendo sus unidades de competencia:

- Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
- Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.
- Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.

Así, se encuentra que siendo la investigación una competencia fundamental en el desarrollo profesional de los alumnos, no existe plena evidencia de su desarrollo a lo largo de los diferentes semestres, que debería reflejarse en las diversas evaluaciones establecidas de forma interna y externa, además de su desempeño en la práctica docente; por lo tanto, se determina que la problemática es que “falta alcanzar plenamente las competencias profesionales en los estudiantes y que siendo prioritaria la competencia de investigación establecida en los primeros semestres no se ha logrado identificar su progreso en su práctica docente”, con un enfoque cualitativo.

El OBJETIVO GENERAL que se establece es: Analizar los factores que inciden en el alcance de las competencias del perfil de egreso de las Licenciaturas en la Normal de Ixcaquixtla

Los objetivos específicos son:

- Investigar el estado del arte en relación con las competencias profesionales y genéricas.
- Identificar los Factores que inciden en el alcance de las competencias de los normalistas.
- Aplicar un instrumento que permita obtener información respecto al alcance de competencias genéricas y profesionales de los normalistas de los primeros grados.
- Realizar una clasificación y escalamiento de las competencias de acuerdo al perfil de egreso
- Analizar las trayectorias académicas en los normalistas

Las preguntas que se generaron en torno al normalista y docente en el proceso de investigación son: ¿Cómo se desarrolla el proceso de investigación en los primeros semestres en los alumnos normalistas?, ¿Qué importancia le dan los alumnos a la investigación?, ¿Qué tan significativo es el proceso de investigación?, ¿Cuáles son las expectativas profesionales del alumno respecto a la aplicación de la competencia de investigación?, ¿Cómo utiliza las indicaciones, recomendaciones y sugerencias del maestro para desarrollar sus investigaciones?, ¿Cómo se apropia de las estrategias que sugiere el docente?, ¿En qué momento utiliza la investigación y en qué tipo de trabajos?, ¿Qué hace con los resultados de su investigación?, ¿Existe continuidad con trabajos que entrega en los diferentes cursos?, ¿Qué acceso tiene a las fuentes de información?, ¿Muestra predisposición hacia la investigación?

Para dar respuesta a las preguntas formuladas y alcanzar los propósitos establecidos en primera instancia se contempla a la Institución entendida como Normal, que se define como “norma o regla a la que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas. En la normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos ...” (Joaquín Baranda, 1887, citado por H. Jerez Talavera, 1993, citado por María de Ibarrola, 1998). De esta manera las normales son las Instituciones encargadas de formar a docentes de educación básica, cabe aclarar que fueron creadas cuando ya habían “profesores” en servicio en la época del virreinato y posterior a la creación de la Constitución (1921), donde las condiciones de su habilitación se dieron en función del escenario social y económico, creándose las Normales con diferentes nombres, sufriendo las transformaciones estructurales como Escuela Normal para Profesores (1887), posteriormente la Escuela Nacional de altos Estudios (1906) y la Escuela Nacional de Maestros (1924). De esta manera los cambios que han existido se han documentado de manera oficial en diversos organismos como la Secretaría de Educación Pública [SEP] y la Dirección General de Educación Superior [DGESPE], así como investigaciones realizadas por historiadores del normalismo en lo particular. Uno de los documentos que inicialmente

hace un recuento de la historia de las normales es Solana F. Cardiel R. Bolaños R. en Historia de la educación pública en México 1999, también Curiel Martha Eugenia en Historia de la educación pública en México (1981), María de Ibarrola presenta un panorama de la formación de profesores en el tomo II de Un siglo de Educación en México (1998), Gabriela Czamy realiza un estudio de las escuelas normales frente al cambio en el 2010, José Ángel Pescador Osuna hace un análisis en la revista Perfiles Educativos respecto a la formación de maestros en México en 1983. Por su parte el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América hace un análisis de la formación docente en México (2012) citando los motivos que llevaron a la realización de la investigación, como son los resultados de los exámenes PISA y ENLACE, establece un recuento desde la formación de las normales hasta la actualidad, además enfatiza en el apartado Fortaleciendo las Escuelas Normales los programas creados expresamente como el Programa para la transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales [PTFAEN], Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas [PROMIN] y el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal [PEFEN].

Es necesario “observar la formación de las normales con un enfoque ideológico y considerar, por un lado, que la educación condiciona el progreso nacional y, por el otro, que es el marco histórico, nacionalista y democrático el que condicionará dicho progreso” (Pescador, 1983, pág. 6); en este sentido cobra importancia la función de las normales ya que al ser una profesión de estado, con la finalidad de cumplir las políticas educativas nacionales establecidas “se encuentra condicionado por las condiciones sociales imperantes en un momento determinado. Ibarrola” (1998, pág. 200)

La historia de las normales está íntimamente relacionada con las expectativas que tienen los gobiernos, derivándose las políticas educativas con lo que se espera de los docentes, así los cambios en las características sociodemográficas del magisterio y del medio en el que se desempeñan influyen en la transformación de los papeles que desempeñan y su cultura profesional. Los gobiernos posrevoluciona-

rios, luego de una breve impronta alfabetizadora en los dos primeros años de existencia de la SEP (1920-1922), introducen la idea de que los maestros rurales debían desempeñar un papel eminentemente social (contribuir al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de las comunidades). Después, durante los años treinta, incluso se les convocó a radicalizar su papel como reformadores sociales (primero en el frente anticlerical y después en el frente agrario y político). En suma, hasta el gobierno del presidente Cárdenas, los maestros desempeñaron una gran variedad de tareas que rebasaban las meramente docentes dentro del aula. (Latapi, 1998, p.201)

Tomando en cuenta estos elementos se han establecido reformas educativas a algunas de las licenciaturas de las normales, tal como la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) Plan 2012, establecido en el Acuerdo 651 del Diario Oficial de la Federación, donde de acuerdo al enfoque en competencias su enfoque está centrado en el aprendizaje, considerándose Competencias profesionales, genéricas e interculturales.

A lo largo de la carrera se van abordando los contenidos curriculares de manera progresiva, se expresa en diferentes formas: adoptar un sistema de créditos, adoptar un número de cursos dentro de su formación (optativos), otra característica de la flexibilidad es diversificación y ampliación de actividades, espacio y actores en el proceso formativo, otras características son: creación de sistemas de asesoría y tutoría, impulso a procesos de movilidad de los estudiantes, desarrollo de programas de formación de diversas modalidades con apoyo de las TICS, Reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera del contexto escolar, Limitación de las actividades presenciales del estudiante, Modificación en la duración de las carreras, Diversificación de opciones de titulación (informe de práctica profesional, tesis, portafolio de evidencias).

De esta manera, con las presentes características se espera que contribuyan al logro de las competencias planteadas, la conceptualización del término “competencias” desde la perspectiva de diversos autores es prioritario para realizar un acercamiento teórico del concepto. En primera instancia las competencias constituyen



la articulación de los requerimientos del contexto social y laboral-empresarial con las expectativas de las personas en cuanto a su formación y autogestión del proyecto ético de vida (Tobón, 2004: 113)

Otra definición propuesta es: la sinergia de las competencias básicas, que corresponden a conocimientos generados a través del progreso científico y de la enseñanza de la ciencia, relacionados con el desarrollo del aprendizaje de las personas; las competencias específicas de un área científica, las cuales se aprenden; y de las competencias genéricas que se generan, cuya función es demostrar los valores suscitados en el sistema de formación durante el actuar de la persona, a través de un desempeño ético, eficaz y eficiente. Las competencias profesionales constituyen el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores que orientan al desarrollo humano y al ejercicio autónomo de la actividad profesional con creatividad y responsabilidad social. (Medina y Barquero,2012:38)

En el mismo sentido Cazares y Cuevas de la Garza (2007:18) establece la competencia como una interacción reflexiva y funcional de saberes –cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos- enmarcada en principios valorales, que generan evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadas de la realidad.

Teniendo como antecedente la definición del concepto de competencia y específicamente de la competencia de investigación educativa en relación con los antecedentes del alumno en el área, antes de su ingreso al programa de Licenciatura en Educación Primaria; es decir, como el normalista considera que se desarrollaron las habilidades de investigación necesarias para un desempeño exitoso en educación superior, obteniéndose los siguientes resultados en relación con la primera etapa.

-Durante los estudios en el bachillerato y la realización de anteproyectos, proyectos, informes etc. que evidencien el proceso de investigación llevado a cabo, los alumnos de primero indican que un 30.8 % los realizaron con frecuencia, segundo

grado indica que un 33.3 % rara vez, al igual que el grupo de tercero (33.3%) a veces. Por lo que se observa que aunque en los programas de bachillerato se plantean asignaturas relacionadas con la investigación, estos no se realizan por diversas condiciones institucionales, siendo una limitante el que los estudiantes no cuenten con los conceptos y habilidades necesarias para acceder a la competencia profesional.

-Respecto a la frecuencia con que en el bachillerato se consultó en diferentes fuentes bibliográficas, hemerográficas y monumentales durante su trayectoria, se encontró que el promedio de frecuencia fue en primero 30.8% rara vez, 30.8% a veces en segundo, y en tercero 28.6% a veces. Obteniéndose que los alumnos consideran en general que sólo a veces se promueve el uso de diferentes fuentes para sustentar una investigación en las diversas áreas del conocimiento. Las causas que se infieren por las que no se desarrolló la habilidad de consulta pueden ser varias, entre ellas la falta de un acervo bibliográfico suficiente y pertinente en la institución.

-En el apartado donde se pregunta acerca de las diversas asignaturas que se tuvieron en el bachillerato, preguntándose ¿se propició un análisis crítico, coherente y problematizador tanto teórica como metodológicamente?, ¿se hizo una interpretación epistémica, creativa de la información de manera holista, considerando la relación texto- contexto? lo cual se ve reflejado en sus argumentos y evidencias de aprendizaje. Las respuestas muestran que de un 30.8% a un 38.9% rara vez se propició esta experiencia, motivo por el cual se puede explicar la carencia en conceder importancia a la fundamentación teórica y relacionar texto-contexto.

-Finalmente, se preguntó que en las investigaciones que se realizaron el proceso que se siguió fue encaminado a la solución de una problemática que se les presentó al iniciar la investigación aplicándose alternativas de solución. Las respuestas variaron de un 41.7% en primero la frecuencia a veces, en segundo 38.9% a veces y en tercero 42.9% rara vez. Por lo tanto, pocas veces los alumnos tuvieron la oportunidad de seguir un proceso de investigación desde un enfoque metodológico.

De acuerdo a los resultados obtenidos en general se puede concluir que, aun siendo la investigación una competencia genérica necesaria para que los alumnos accedan a las competencias profesionales, esta no se alcanza plenamente en los alumnos que ingresan a la normal, aunque en los primeros semestres se muestra como una competencia que requiere toda la atención, es necesario que los jóvenes que ingresan posean ciertas habilidades que le permitan acceder al proceso educativo que marcan planes y programas, situación que no es favorable por los antecedentes que se tuvieron.

## REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). Métodos de investigación cuantitativa. En La investigación cualitativa. México: Mc Graw Hill.
- Airasian, Peter W., (2002). La evaluación en el salón de clases, biblioteca para la actualización del maestro, SEP.º
- Cázares, Aponte, Leslie y Cuevas G José, (2009). Planeación y evaluación basadas en competencias, Editorial Trillas, México.
- Corvalán, O., Tradif, J. (2013). Métodos de integración de competencias profesionales y genéricas. En Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. México: ANUIES.
- Darling, Hammond, Linda, (2003). El desarrollo profesional de los maestros, nuevas estrategias y políticas de apoyo, cuadernos de discusión No9, SEP.
- F. Shaw Ian, (2003). La Evaluación Cualitativa, Introducción a los Métodos Cualitativos., España, Paidós Básica.
- Flora, Friola., (2010). Competencias Docentes para la Evaluación, Diseño de reactivos para el aprendizaje, Editorial Trillas, México.
- Karmel, Louis (1981). Medición y Evaluación Escolar, Editorial Trillas, México.
- Medina, M. Barquero José D. 20 Competencias profesionales para la práctica docente. Ed. Trillas, México 2012

Perrenoud, Philippe, (2004). Diez Nuevas Competencias para enseñar, Editorial GRAÓ, España.

Perrenoud, Philippe,(2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar, Editorial GRAÓ, España.

SEP. Plan de Estudios (1997). Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

SEP- PTFAEN. (2003). Programas de Estudio del en la Licenciatura en Educación Primaria México S.E.P.

## ¿FALTA DE COMPROMISO, DE TIEMPO O FALTA DE QUÉ?: UNA REALIDAD ENTRE ALUMNOS DE POSGRADO

Héctor Enrique Escobar Olguín, María Cristina Centeno Herrera y  
María del Refugio Murillo Arguijo  
Universidad Interamericana para el  
Desarrollo

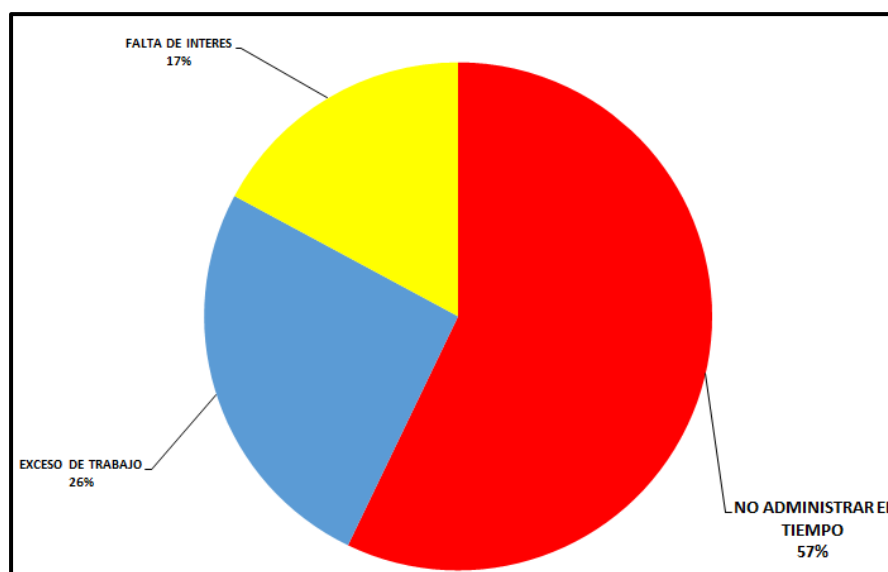
Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

El presente estudio se realizó en alumnos de posgrado en Educación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), campus Gómez Palacio. La universidad oferta 12 licenciaturas y tres maestrías: Educación, Derecho Empresarial y Tecnologías de la Información. La maestría en Educación consta de 4 cuatrimestres. Actualmente, la matrícula se compone de 156 alumnos. De los cuales, 45 son de primero, 37 de segundo, 28 de tercero y 46 de cuarto. Los aspirantes a la obtención del grado, trabajan como docentes en diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta universidad y en un porcentaje mínimo personas ajenas al sector Educativo. Un cuatrimestre consta de catorce sesiones sabatinas, tres materias, de las cuales dos son presenciales, con una duración de 3 horas por asignatura y una más vía virtual.

La investigación inició debido a una serie de situaciones asociadas con la entrega de actividades en alumnos del cuarto cuatrimestre sección "A" (esto durante las primeras dos sesiones). El grupo cuenta con 28 alumnos: 4 de preescolar, 15 de primaria, 2 de secundaria, 3 de preparatoria, 2 de universidad, 1 administrativa de nivel básico y una persona que labora en la Procuraduría de Justicia.

A partir de este aspecto, se decidió indagar en las diferentes razones o causas que provocaban la ausencia de compromiso frente a sus quehaceres académicos. Se partió de una pregunta detonadora: *¿Por qué los alumnos de posgrado no cumplen con sus tareas?*

En la figura 1, muestra las causas por las cuales el cumplimiento no se genera de manera óptima.



*Figura 1. Razones de no cumplimiento*

A partir de esto, se procedió a investigar con detalle los motivos, con la intención de proporcionar alternativas de solución a las 12 semanas restantes. Para ello, se diseñó un instrumento que constó de dos etapas. En la primera, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas. Se tomó la decisión de un cuestionario con estas características con la finalidad de conocer a detalle las inquietudes de los alumnos. Manifestando en él, las múltiples razones de su actual situación. Éste, contribuiría para la siguiente etapa. El segundo momento, se diseñó y aplicó un instrumento validado estadísticamente a través del Alfa de Cronbach y se verificó la correlación existente entre los ítems. Para ello, se emplearon las funciones estadísticas de Microsoft Excel.

El instrumento fue aplicado a todos los alumnos del Posgrado en Educación, sin embargo se tomó como “prueba de estudio” a los estudiantes de cuarto cuatrimestre sección “A” de la materia de Evaluación Educativa.

Objetivos de la experiencia

- Diseñar y aplicar el instrumento a todos los alumnos de la Maestría en Educación.

- Utilizar funciones estadísticas para la validación del instrumento de recolección de información.
- Recopilar información, analizarla y emitir alternativas de solución viables a la problemática actual en alumnos de Posgrado en Educación.

#### Marco conceptual o de referencia

Según (Sánchez, 2007), manifiesta "...en la mayoría de los casos desinterés por el estudio, suele presentarse por diversas causas y en diversas áreas, pero generalmente en donde encontramos un mayor rechazo, apatía, desinterés es en las tareas que implican investigar".

Por su parte (Sarasua, 2007), considera que el tiempo es un recurso educativo que debe ser gestionado. En educación, el tiempo es escaso, todos dicen necesitar más. Sin embargo, en la enseñanza se pierden y se desaprovechan muchos momentos. Es necesario planificar y organizar eficazmente los tiempos, tanto los del centro como los del aula, reduciendo su pérdida y evitando tanto la improvisación como la rutina.

(Pérez, 2015), emite que el tiempo escolar es un concepto que ha sido permanentemente asociado con el mejoramiento educativo a partir de su influencia, silenciosa pero fundamental, para alcanzar los propósitos de la educación. Sin embargo, un número importante de estudios enfatizan que el efecto positivo del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el solo transcurrir de los periodos.

(Recio, 2007) Considera, que este tiempo está encaminado a la búsqueda de la racionalización en su uso en las escuelas. De este modo, los agentes educativos se convierten en "prisioneros del tiempo" de la organización, pero ¿cuándo comienzan a serlo? Tres fuentes se nos presentan como las claves que pueden dar respuesta a este interrogante: a) la génesis del tiempo escolar; b) la racionalización del tiempo, y c) la interiorización del tiempo externo como mecanismo de regulación.

(ScolarTic, 2015), emite que el aprendizaje basado en Proyectos cuenta ya con el sostén teórico y práctico suficiente para constituirse en una alternativa eficaz

al paradigma de los contenidos para el desarrollo de las competencias claves. El Aprendizaje basado en Proyectos es el punto de partida para una experiencia educativa memorable.

En los últimos años se ha burocratizado mucho la enseñanza y tiene que realizar trabajos administrativos. Estas funciones afectan cada vez más al profesorado que tiene que dedicarle demasiado tiempo a la realización de informes, estadísticas y evaluaciones de todo tipo, que restan tiempo a las labores educativas y además no facilitan el trabajo del profesor/a sino que lo hace más estresante y menos satisfactorio. (Pérez P. , 2012)

Según (Pérez A. , 2010), los docentes requerimos una formación que incluya, por supuesto, el conocimiento de lo que queremos enseñar y la pasión por el saber, pero además el amor por ayudar a aprender, el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes contemporáneos, de los múltiples recursos y formas de enseñar, de las formas posibles de organizar actividades y contextos y de evaluar procesos y productos para ayudar a aprender, así como el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes profesionales para estimular y motivar incluso y principalmente a los que por circunstancias muy diversas no quieren, no saben o no pueden aprender.

Las estrategias de enseñanza se presentan como herramientas de apoyo para abatir la apatía; para motivar, despertar y mantener el interés del estudiante de en sus estudios; con las cuales el docente debe trabajar para lograr un desarrollo de la habilidad cognitiva del estudiante, trabajando en conjunto con él, haciendo participe en la construcción de su propio aprendizaje. (Sánchez, 2007)

También se desea resaltar que el aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda, en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto



que aprende, que aunque somos conscientes que estos aspectos sean también representaciones mentales en última instancia, lo que demuestra la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional. (Bacete, 1997)

Además de las clases, deben cumplir labores administrativas; reservar tiempo para planear, evaluar, orientar a los alumnos y atender visitas de los padres; Tal fragmentación genera problemas de calidad en el sistema de enseñanza. Así, la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo para solventar las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesorado, conlleva la razón fundamental del agotamiento y malestar docente. (Rodríguez, 2007)

Al hablar de reingeniería metodológica, (Pomar, 2011) mencionan que ésta conlleva la reinención de todos los procesos, acorde a las necesidades presentadas por la situación didáctica vivenciadas, en la que intervienen de manera proactiva todos los participantes, asumiendo compromisos y responsabilidades.

Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información

El presente estudio empleó la metodología de carácter descriptivo. Su propósito es describir las características del objeto de conocimiento recortado en un proceso respecto del cual se desea conocer la percepción sobre el objeto de estudio (Pievi & Bravin, 2009), además del uso de la estadística que desea conocer la percepción de los estudiantes por medio de dos instrumentos; el primero, una serie de preguntas abiertas y el segundo denominado Encuesta con preguntas de opción múltiple, basados en la escala de Likert. Entre el diseño y la aplicación del instrumento, se validó estadísticamente a través del Alfa de Cronbach y se verificó la correlación existente entre los ítems.

Universidad Interamericana para el Desarrollo	
Instrumento de Recopilación de Información	
Nombre:	Fecha:
Objetivo Identificar los factores asociados a la evaluación del desempeño de los alumnos en las asignaturas de Maestría en Educación	
Instrucciones Lee con atención los siguientes ítems y proporciona de manera objetiva cada una de las respuestas.	
1. ¿Cuáles son los criterios que debieran ser incluidos en la evaluación de las asignaturas de maestría?	
2. De los anteriores criterios, asigna una ponderación (en porcentaje) a cada uno de ellos.	
3. De los criterios mencionados, ¿cuáles te implican un mayor esfuerzo?	
4. De aquellos criterios que te implican un mayor esfuerzo, proporciona de manera detallada alternativas de solución.	
5. ¿Cuáles son los aspectos (cumplimiento, responsabilidad, puntualidad) que de manera personal requieres reforzar? ¿Cómo mejorar cada uno de los aspectos mencionados?	
6. ¿Cuáles son los aspectos (cumplimiento, responsabilidad, puntualidad) que de manera personal no requieren reforzarse? Proporciona una breve descripción del por qué lo consideras así.	
7. Ante la evaluación de tu desempeño, ¿qué instrumento sugieres debe utilizarse? ¿Por qué?	
8. Si la evaluación de los módulos de cada asignatura se realizara a través de un proyecto que te permitirá aplicar lo aprendido en lugar de un examen escrito, ¿estarías de acuerdo? Justifica tu respuesta.	
9. Cuando presentas un examen escrito, ¿qué efectos "emocionales" se manifiestan en tu persona?	
10. Anota en el siguiente espacio aquellos aspectos que no fueron incluidos en el presente instrumento pero que consideras, debería agregarse.	

Figura 2. Instrumento preguntas abiertas

El cuestionario está conformado por diez preguntas abiertas y un segundo instrumento por nueve preguntas de opción múltiple.

Universidad Interamericana para el Desarrollo	
Gómez Palacio	
Instrumento de Recopilación de Información	
Nombre:	Grupo:
Objetivo Conocer las áreas de oportunidad relacionadas con la Evaluación del Desempeño de los alumnos en las asignaturas de la Maestría en Educación.	
Instrucciones Lee con detenimiento cada una de las siguientes frases y subraya la opción que de la respuesta más idónea según tu experiencia docente.	
I. Los criterios que deben incluirse en la evaluación de las asignaturas de maestría son: tareas, exposiciones, examen escrito, asistencia, participación. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
II. Los criterios de mayor ponderación deben ser en el siguiente orden: 1). Trabajos en clase, 2). Participación y Tareas, 3). Asistencia, 4). Proyecto Final. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
III. Los tres criterios que implican un mayor esfuerzo son: 1). Tareas, 2). Proyecto Final y 3). Trabajos en Clase. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
IV. Las alternativas de solución proporcionadas para los criterios que implican un mayor esfuerzo, permitirán cumplir al 100% con las tareas encomendadas. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
V. El orden de importancia en que los aspectos que de forma personal deben ser reforzados son: 1). Cumplimiento, 2). Puntualidad y 3). Responsabilidad. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
VI. El orden de importancia en que los aspectos que de forma personal no requieren ser reforzados son: 1). Cumplimiento, 2). Puntualidad y 3). Responsabilidad. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
VII. Los instrumentos más empleados ante la evaluación de tu desempeño son: 1). Lista de Cotejo y 2). Rúbrica. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
VIII. La evaluación de cada una de las asignaturas debe realizarse a través de un proyecto que permita aplicar lo aprendido en lugar de un examen escrito. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	
IX. Los efectos "emocionales" (más comunes) que un examen escrito producen en tu persona son: 1). Nerviosismo, 2). Ansiedad y Estrés, 3). Presión. Totalmente en desacuerdo    En desacuerdo    No de acuerdo ni en desacuerdo    De acuerdo    Totalmente de acuerdo.	

Figura 3. Instrumento Escala de Likert

Se analizaron e interpretaron los datos presentados. Al final, se generaron las estrategias necesarias para atender las opiniones de los estudiantes.

		K= 9		K-1= 8							
Encuestados	Ítems									SUMA	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
E1	4	5	4	5	5	4	5	4	4	41	
E2	4	2	4	4	5	4	4	4	4	35	
E3	4	5	4	3	4	2	4	5	5	36	
E4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	35	
E5	2	4	2	3	4	2	3	2	4	26	
E6	3	4	4	3	4	2	3	3	4	30	
E7	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33	
E8	4	3	4	3	4	2	4	5	4	33	
E9	5	5	5	4	3	3	5	4	4	38	
E10	4	3	4	3	4	3	3	4	5	33	
E11	5	4	5	3	4	3	5	4	4	37	
E12	4	4	4	4	4	2	4	5	4	35	
E13	3	4	4	3	2	4	4	4	4	32	
E14	2	4	5	4	4	2	5	5	5	36	
E15	4	5	5	4	4	2	4	4	5	37	
E16	3	2	4	3	3	3	5	5	5	33	
E17	3	4	4	4	4	4	4	4	5	36	
E18	2	4	4	3	4	3	4	3	4	31	
E19	4	2	5	4	5	1	5	5	5	36	
E20	4	5	5	4	5	4	5	5	5	42	
E21	5	4	2	4	5	2	4	5	5	36	
E22	2	2	4	3	2	1	4	4	4	26	
E23	4	4	3	4	2	2	4	4	3	30	
E24	4	3	2	1	4	2	4	2	1	23	
E25	3	3	3	2	3	4	4	4	4	30	
E26	3	2	4	3	4	3	2	4	4	29	
E27	3	3	4	3	3	2	5	4	5	32	
E28	4	2	5	4	5	3	5	5	3	36	
VARP	0.749	1.031	0.749	0.673	0.811	0.902	0.596	0.694	0.718	19.438	
6.922											
ALFA DE CRONBA CH 0.72											

Figura 4. Alfa de Cronbach

La unidad de observación fueron los 156 estudiantes que conforman la matrícula completa de la Maestría en Educación. A todos se les aplicaron los instrumentos. Sin embargo para efectos del presente, los alumnos fueron los encargados de recibir las alternativas de solución. La finalidad de lo anterior, fue utilizar el grupo como “piloto” de las soluciones presentadas.

Correlación	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem Total
ítem 1	1	0.221	0.121	0.280	0.331	0.076	0.23	0.340	-0.082	0.513
ítem 2	0.221	1	0.064	0.306	0.017	0.185	0.104	0.09	0.172	0.450
ítem 3	0.121	0.064	1	0.424	0.128	0.120	0.434	0.503	0.69	0.634
ítem 4	0.280	0.306	0.424	1	0.269	0.269	0.209	0.537	0.40	0.729
ítem 5	0.331	0.017	0.128	0.269	1	0.021	0.136	0.231	0.144	0.463
ítem 6	0.076	0.185	0.120	0.183	0.021	1	-0.012	0.045	0.011	0.355
ítem 7	0.235	0.104	0.434	0.209	0.136	-0.012	1	0.476	0.135	0.528
ítem 8	0.340	0.092	0.503	0.537	0.231	0.045	0.476	1	0.520	0.715
ítem 9	-0.082	0.172	0.693	0.404	0.144	0.011	0.135	0.520	1	0.541
ítem Total	0.513	0.450	0.634	0.729	0.463	0.355	0.528	0.715	0.541	1

Figura 5. Correlación de ítems

En las primeras dos semanas de 14 que dura el cuatrimestre, se presentaron una serie de elementos que marcaron la pauta de la presente investigación. La primera sesión se estableció el encuadre. Se mostró el encuadre de la asignatura: Instrumento de Evaluación 60%, Exposición 15%, Reportes Escritos 15% y la Asistencia perfecta 10%. El criterio “Instrumento de Evaluación”, se operará a través de diferentes formas, según sea la necesidad que amerita la unidad. Se incluirá un documento titulado *Rubricas de Evaluación* en el que se mostrará la manera en que el alumno será sometido a la evaluación de su desempeño. Algunas de las modalidades de evaluación son: Proyecto Integrador, Reporte, Ensayo, etcétera.

Descripción de la experiencia (conceptualización del proceso)

El docente, siempre debe estar pendiente de los sucesos que giran en torno al proceso de aprendizaje de los alumnos, aun así estos sean de Posgrado. La permanente presencia pero sobretodo la flexibilidad que de manera oportuna debe ofrecer el maestro a sus alumnos es de vital importancia. Cambiar la metodología es algo que debe ser permitido por los conductores de la enseñanza y del aprendizaje. Lo anterior, con la firme intención de alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, de hacer que el estudiante se apropie de la materia, que existe interés por no solo aprender sino de contribuir con su formación y ofrecer una mejor calidad en el servicio.

Descubrir de manera puntual, las áreas de oportunidad de los alumnos y proporcionar las estrategias adecuadas para corregir éstas; es el trabajo perpetuo para todo docente. No esperar que al final las cosas se den mal o que se obtengan malos resultados. A pesar de ver lo que sucede y no hacer nada al respecto. Cuántas ocasiones como docentes (invariablemente del nivel), dejando que los problemas, avancen. Y no se hace nada para remediarlos.

La atención oportuna ofrece mejores resultados, pero sobre todo, la disponibilidad y la actitud de querer atender. Si esto último no es una característica del docente. Muchas situaciones problema se quedan en el camino y los objetivos de aprendizaje no se alcanzan. Gratificante es atender las peticiones que aunque no

verbales pero que a través de alguna manifestación corporal, los alumnos demandan. No solo era no cumplir, sino investigar las razones de ello. ¿Cuánto tiempo tenían manifestando tal falta de compromiso?, ¿en cuántas ocasiones se tomó el tiempo para cuando menos saber sus inquietudes?, ¿hasta dónde llega nuestro compromiso ante una labor de tal envergadura como lo es la docencia en nivel posgrado.

### Resultados alcanzados

Abocándose a los objetivos planteados. Estos fueron resueltos en un cien por ciento. Se diseñó y aplicó el instrumento, se usaron la estadística para la validación del instrumento y finalmente, la recopilación, su análisis y la emisión de alternativas permitieron atender de manera oportuna la problemática existente entre los alumnos del cuarto cuatrimestre de la Maestría en Educación.

Sin embargo, se manifestaron resultados interesantes durante la aplicación de instrumento. Las preguntas no solo contribuyeron a dar respuesta a la problemática y atenderla a tiempo, sino se descubrieron aspectos que desde el punto de vista de los alumnos argumentaban: “*nunca los decimos por temor a la represalia por parte de...*”, fueron algunas de las opiniones de los encuestados.

La reestructuración de la metodología en la impartición de la cátedra. No implica un desacierto para el maestro, sino todo lo contrario. Es el apego al compromiso y la responsabilidad que debe caracterizar al mismo. Atender en su oportuno momento las problemáticas identificadas y no dejarlo para *después*.

Según, la *Figura 1*, el 57% argumentaba la falta de tiempo. El cambio de actividades en la metodología permitió un cambio sustancial, el 97% de cumplimiento contra un 40% de disponibilidad en el cumplir con sus quehaceres académicos.

### Conclusión e implicaciones

El presente estudio no solo permitió cumplir con los objetivos, también se encontraron aspectos interesantes tales como: los criterios de evaluación que desde el punto de vista del alumno deben ser incluidos son los trabajos en clase, la participación y

las tareas; sin mencionar la existencia de un examen escrito. Por su parte los criterios que más esfuerzo les representa son las tareas y la elaboración de un proyecto final. Ante las demandas anteriores, se solicitaba que la carga de tareas/actividades se desarrollará dentro de las aulas.

Se mencionó que el compromiso, la responsabilidad y la puntualidad son aspectos que deben ser atendidos para mejorar su desempeño como estudiantes de posgrado. Solicitaban que el docente utilizará las listas de cotejo y las rubricas para saber con mayor precisión que desempeño lograron en cada uno de los módulos, que áreas atender a través de la retroalimentación que recibieran por parte del catedrático.

Además, que la evaluación de las diferentes asignaturas fueran a través de algo práctico, y no con un examen escrito. El 86% solicitaba esta modalidad de evaluación. Argumentando que esto les permitía poner en práctica lo aprendido. La memorización de conceptos no era algo que su memoria mantuviera presente por un tiempo indeterminado, sino todo lo contrario.

La universidad tomó la decisión de implementar el instrumento en las primeras dos semanas de iniciado el curso para todas las asignaturas, así como valorar las aportaciones de los estudiantes para en la medida de lo posible incluirlas en los planes y programas de estudio.

#### Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La Evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso Univesidad Católica.
- Bacete, F. J. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electronica de motivación y emoción*.
- García. (2002). La validez y la confiabilidad en la evaluación desde la perspectiva hermenéutica. *Scielo*.
- Gómez, a. I. (2010). Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria de Formación del*, 11-14.
- Martín, P. P. (2012). El malestar docente. *Temas para la educación*, 1-6.

- Pérez, A. E. (2015). Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*, (págs. 2-7). México .
- Pievi, N., & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pomar, S. R. (2011). Reingeniería de procesos: conceptos, enfoques y nuevas aplicaciones. *Ciencias de la información*.
- Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rodríguez, L. (2007). Estrés en los docentes de educación básica de guanajuato. *Scielo*.
- Sánchez, F. (2007). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana Producción Académica y Gestión Educativa*.
- SANTOS. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. Málaga: universidad de Málaga.
- Sarasua, A. (2007). Presentación: la gestión del tiempo escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa* .
- ScolarTic. (2015). *Telefónica Educación Digital*. Obtenido de [www.scolartic.com](http://www.scolartic.com)

## EXPLORACIÓN DE LOS MOTIVOS DE INGRESO AL POSGRADO EN EDUCACIÓN

Marco Antonio Gamboa Robles (Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora)

Manuel Ramírez Zaragoza (Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora) y

Adrian Israel Yáñez Quijada (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261)

### Antecedentes

Los cambios de la economía a nivel mundial en las últimas décadas han propiciado una fragmentación del mercado de trabajo sobre la base del nivel educativo. La formación a nivel licenciatura parece resultar insuficiente en un contexto laboral en el que los indicadores de calidad del empleo han disminuido para los que se encuentren menos cualificados, lo que genera la necesidad de mayor capacitación y desarrollo profesional (Jaramillo, 2013).

Las funciones del posgrado en América Latina se han dirigido hacia diversos aspectos, uno de ellos, y tal vez el más importante desde el rubro educativo, es la formación de recursos humanos. El nivel posgrado, de acuerdo con Vessuri (1993), busca contribuir al mejoramiento de la posición competitiva y del desarrollo económico del país mediante la formación de recursos humanos, la producción y actualización de conocimientos, y la investigación científica.

Bajo el marco anterior, el contar con estudios de posgrado puede haberse convertido en un mecanismo de inserción, permanencia y movilidad ascendente en el empleo y como formas de acumulación de capital social y académico. Según Mungarro y Monje (2015) y Ornelas (1995), las vertientes que puede impulsar para que una persona decida elegir un posgrado en educación son: el desarrollar competencias docentes en los participantes; la búsqueda de nuevos nichos para lo que no fueron formados como docentes; la movilidad laboral; y el incremento salarial.



En lo referente al país, existe una gran variedad de oferta de estudios de posgrado, tanto Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas pueden ofrecerlos y los requisitos de apertura varían de acuerdo al sector educativo. A partir de datos elaborados por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado ([COMPEPO], 2015), se conoce que en México se ofertan 10737 programas de posgrado en la totalidad de las IES, el 59%(n= 6335) de ellas son privadas y el resto públicas.

Por otro lado, en el caso particular del Estado de Sonora, el identificar cuál es el número exacto de en una región particular no resulta una tarea fácil. Tanto programas como instituciones pueden desaparecer en un periodo corto. Según Rodríguez, Urquidi y Pérez (2011) existían 2811 posgrados en la entidad, predominando estudios de especialidad y maestría 91% sobre doctorado 9%. Según los autores, cerca del 70% de la totalidad de los posgrados pertenecían al sector privado. Según las bases de datos del CONACYT (2016), en Sonora existen 50 posgrados adscritos al PNP.

En lo que respecta a posgrados de educación no se tiene un cifra exacta, las IES que se identifican los ofrecen, son la Universidad de Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora, Centro Universitario Tijuana sede Sonora, UVM, Universidad Interamericana para el Desarrollo, Universidad Kino y una de las que más programas presenta es el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) con una especialidad, cinco maestrías y un doctorado.

Aunque existen múltiples estudios sobre posgrados en Sonora, se han tenido como objetivo describir las IES que los ofrecen o la movilidad laboral (Rodríguez, et al, 2011; Mungarro y Monje, 2015). En este sentido, resulta pertinente realizar estudios que describan las motivaciones para ingresar a un posgrado específicamente de educación.

#### Objetivo general

Identificar los motivos por los cuales diversos profesionistas deciden ingresar a posgrados en educación coordinados por IFODES.

## Objetivos específicos

- Identificar los motivos por los cuales deciden ingresar al posgrado.
- Identificar si existen diferencias por género y tipo de posgrado.

## Marco de referencia

El estudio de la motivación dentro de la educación superior se ha abordado ampliamente desde el punto de vista del constructo de elección de carrera y vocación, un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Canovas (2012) en el cual destaca el papel de esta última para la elección del grado en educación infantil, sin embargo, para el caso del posgrado los motivos para el estudio de los mismos es más complejo debido principalmente al perfil de los estudiantes.

Un ejemplo de lo anterior es el estudio realizado por Mohedano y Dominguez (2015) en el cual se vincula la elección de un programa de posgrado con los beneficios que este puede generar en el estatus laboral al egresar del mismo, en este sentido, se puede entender como el posgrado es visualizado por los aspirantes como un mecanismo de inserción laboral.

Desde la investigación educativa el estudio de la motivación para el ingreso a los posgrados es relativamente reciente uno de los primeros trabajos en este sentido fue el realizado por Esquivel y Rojas (2005), los cuales indican sobre la relación de este modelo y el ingreso al posgrado, que la búsqueda de logro es producido por tres factores principales como son: la necesidad de tener éxito; la probabilidad de conseguirlo; y el evitar del fracaso. De igual forma, aluden que la motivación de una persona para el logro de un objetivo particular (ingreso), está determinada por las fuerzas relativas de la motivación para enfocar la tarea y tratar de tener éxito en ella y evitar el fracaso.

Los estudios revisados plantean la necesidad de explorar los motivos de ingreso al posgrado de los estudiantes debido primeramente a el perfil de los aspirantes al mismo y las diferencias de este con el nivel de licenciatura por otro lado, la gran mayoría de los estudios sobre esta línea de trabajo se centran en posgrado relacionados con áreas administrativas, por lo cual, se considera importante la exploración

de dichos motivos en posgrados de índole educativo puesto que estos buscan en lo general la mejora de la práctica en el aula.

## Método

### *Tipo de investigación*

El presente estudio es un no experimental exploratorio descriptivo, cuyo fin principal es conocer los motivos que propiciaron el ingreso a posgrados de educación pertenecientes a IFODES.

### *Participantes*

Se realizó un muestro de tipo intencional puesto que se buscaba seleccionar una población con características muy definidas, estudiantes de tres posgrados del coordinados por IFODES, los cuales son el Doctorado en Educación, Maestría en Campo en Formación Docente (MECF) y la Maestría en Docencia de la Educación Media Superior (MDEMS).

La muestra se constituyó por 67 estudiantes con una media de edad de 30.44 años, el 85.1% de los participantes pertenecen al género femenino (n=54). Con relación a su estado civil, es importante señalar que el 49% de los estudiantes son solteros y el 51% restante se encuentran casados y divorciados, por otra parte, una de las características importantes a considerar de la muestra fueron el número de hijos pues este pudiera funcionar como un factor de motivación para los estudios de posgrado, el 32.8% refiere no tener y el 26.9% solo tiene uno.

### *Instrumentos*

Con relación al instrumento de medición, se utilizó una adecuación de la propuesta de de motivos de ingreso al posgrado elaborada por Esquivel y Rojas (2005), utilizado en un estudio que de igual manera, exploraba los motivos de ingreso a posgrado en educación. El cual se compone de una lista de 30 motivos para estudiar un posgrado, que son jerarquizados por los estudiantes en una escala tipo Likert con opciones del 1 totalmente en desacuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo.

### *Procedimiento*

Las evaluaciones se realizaron a los estudiantes del primer semestre del ciclo 2016-2 de los posgrados previamente mencionados. La aplicación individual del instrumento se llevó a cabo el primer día de clase mediante consentimiento informado, solicitando permiso previo tanto a las autoridades de IFODES como a los participantes. El tiempo estimado del levantamiento fue de 5 a 10 minutos por encuesta.

### Análisis estadísticos

Primordialmente se utilizó la estadística descriptiva enfatizando las medidas de tendencia central como la media y dispersión como la desviación estándar. Con el fin de realizar comparaciones en las características como sexo y tipo de posgrado, se utilizó la prueba paramétrica de T de Student.

### Resultados

En la tabla 1 se presenta una descripción general de los motivos por los cuales los estudiantes decidieron elegir estudiar un posgrado en educación. El motivo con mayor puntaje fue el de “autorrealización” con una media 4.65 (D.S.= .76), lo que evidencia la necesidad de los estudiantes por superarse de manera permanente, por el mismo placer de superación. Los valores subsecuentes fueron “conocimiento” y “logro” con medias mayores a 4.4. Dentro de los motivos con menor peso ingresar al posgrado fueron “afiliación” ( $X = 3.20$ , D.S.= 1.14) y poder  $X = 3.28$ , D.S.= 1.01).

Tabla 2.

Descripción de los motivos para ingresar al posgrado

Medidas	Dimensiones del instrumento							
	Seguridad	Afiliación	Rec.	Logro	Poder	Cono.	Auto.	Cambio
Media	3.58	3.20	3.64	4.44	3.28	4.47	4.65	3.57
Desviación	.98	1.14	1.02	.78	1.01	.78	.76	.99

Nota. Reconocimiento, conocimiento y autorrealización

En lo que respecta a las diferencias por sexo en los motivos para ingresar al posgrado, se puede decir que no existieron en la mayoría de las dimensiones, únicamente en el motivo de autorrealización, lo que indica que a la mujeres presentan una mayor necesidad de superación (Ver tabla 2).

Tabla 3

Comparación de medias para los motivos de ingreso al posgrado

	Dimensiones del instrumento							
	Seguridad	Afiliación	Rec.	Logro	Poder	Cono.	Auto.	Cambio
Hombre	3.72(1.12)	3.40(1.18)	3.67(1.0)	4.30(1.12)	3.7(.96)	4.34(1.2)	4.3(1.0)*	3.76(1.0)
Mujer	3.55(.96)	3.17(1.14)	3.63(1.0)	4.47(.76)	3.2(1.0)	4.5(.68)	4.7(.64)*	3.53(.98)
Prueba t	.499	.574	.105	.634	1.500	.603	1.588*	.665

Nota.  $p < .05$

Por último, en la Tabla 3 se presenta una comparación por tipo de posgrado (maestría y doctorado), sobre los distintos motivos para ingresar al mismo. Los hallazgos indicaron que esta variable no marco diferencia alguno. Tanto los estudiantes de maestría como los de doctorados eligieron ingresar al posgrado por motivos similares.

	Dimensiones del instrumento							
	Seguridad	Afiliación	Rec.	Logro	Poder	Cono.	Auto.	Cambio
Maestría	3.60(1.0)	3.35(1.1)	3.70(1.1)	4.45(.80)	3.30(1.1)	4.46(.76)	4.75(.69)	3.74(.9)
Doc.	3.55(.96)	2.98(1.1)	.355(.92)	4.42 (.76)	3.25(.84)	4.49(.83)	4.49(.86)	3.30(.9)

Nota.  $p < .05$

## Conclusiones

El presente estudio partió del objetivo de identificar cuáles eran los motivos por los que una muestra de estudiantes y profesionistas decidieron entrar a diversos posgrados ofrecidos por IFODES. Los hallazgos fueron precisos al referir lo siguiente:

La autorrealización, logro y conocimiento son los principales motivos. Según Esquivel y Rojas (2005) las tres variables tienen que ver con la necesidad de alcanzar metas, del placer por aprender y sortear obstáculos, en general por el de superarse.

La única variable que marco diferencias en la muestra, fue al momento de comparar sexo con los distintos motivos, encontrando que son las mujeres las que deciden ingresar por la autorrealización. Este hallazgo ya ha sido analizado en México por un estudio llevado a cabo por Ruíz, Fernández y Paredes (2011), los autores señalan que cuando una mujer decide estudiar una maestría o doctorado, no es por motivos narcisistas, sino por el deseo de superación y conocimiento.

El presente estudio posibilitó obtener información pertinente para seguir atendiendo a las necesidades de la población estudiantil que serán los próximos profesionales en el rubro de educación del Estado de Sonora. Se concuerda con Ibarrola (2011) en relación a la importancia de la investigación sobre los posgrados en educación ya que los mismos deben de apoyar a fortalecer la calidad en el servicio educativo, es decir, deben desarrollar habilidades y profundizar en el área del conocimiento para la innovación científica, tecnológica y humanística.

#### Referencias

CONACYT (2016). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Padrón de programas*. [Archivo de datos]. Recuperado de [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php)

COMEPO (2015). *Diagnóstico nacional del posgrado en México*. Recuperado de: [http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo\\_regiones.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo_regiones.pdf)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Chávez, M., Gómez, V. y Coral, C. (2015). Razones para estudiar una maestría en el Ecuador: ¿logro, poder o necesidad? *Didáctica y Educación*, 6(5), 123-132.

- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo. Centro de investigación y cultura económica, Nacional Financiera. Editorial: Fondo de Cultura Económica, México
- Esquivel, L., & Rojas, C. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 36(5), 1-15.
- Ibarrola (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Red de posgrado en educación a. c. México.
- Lussier, R. y Achua, C.(2010). *Leadership*. USA: Cengage Learning. Recupedado de: [http://www.cengage.com/search/productOverview.do;jsessionid=D1DE3D6B184A965E5408317E2FDFFED5?N=16&Ntk=P\\_EPI&Ntt=214078470210007332151731735321588339632&Ntx=mode%2Bmatchallpartial](http://www.cengage.com/search/productOverview.do;jsessionid=D1DE3D6B184A965E5408317E2FDFFED5?N=16&Ntk=P_EPI&Ntt=214078470210007332151731735321588339632&Ntx=mode%2Bmatchallpartial)
- Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. España: Ediciones Días de Santos.
- Mcclelland, D. (1989). Estudio de la Motivación Humana. España: Narcea D. Ediciones.
- Mungarro, M. y Monge, P. (2015). *El impacto de los posgrados en educación en la movilidad laboral: el caso de los egresados del IFODES*". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, chihuahua.; COMIE.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: Mc. Graw Hill.
- Rodríguez, J., Urquidi, L. & Pérez, A. (2011). Nueva configuración del posgrado en Sonora. El ascenso de las instituciones privadas. *Perfiles Educativos*, 37(131), 28-41.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superiores 1995–2006: Un balance*. México: SEP–FCE.
- Ruiz, M. Fernández, E. y Paredes R. (2011). Luces y sombras de la mujer profesionalista: experiencias en un posgrado. *Perspectiva docentes*, (47), 26-38.

- Vessuri, M. C. (1993), "Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 205-235.
- Ruiz, M. Fernández, E. y Paredes R. (2011). Luces y sombras de la mujer profesionalista: experiencias en un posgrado. *Perspectiva docentes*, (47), 26-38.
- Cánovas, A. J. V., Salmerón, A. C. S., Ruiz, L. G., Pérez, M. J. Y., & Rus, T. I. (2012, March). Motivos que llevan a los estudiantes a elegir el grado de educación infantil. In I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria.



# LOS PROCESOS FORMATIVOS EN INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA LA UAQ

Rocío Adela Andrade Cázares  
Universidad Autónoma de Querétaro

## Introducción

Interesa en esta investigación estudiar cómo se lleva a cabo el proceso formativo *en* investigación, en las áreas de psicología educativa y del trabajo, para ello se trabajó la entrevista a profundidad con profesoras que dan las materias de investigación, y con un experto nacional en la temática que es objeto de este estudio, a partir de lo cual se puede dar cuenta de las diferencias de cómo se trabaja con los estudiantes y de la importancia de relacionarla con el proyecto de investigación que ellos desarrollan.

El objetivo de la investigación es: analizar las concepciones que tienen las profesoras de la facultad de psicología acerca de la formación en investigación y del uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación. La pregunta de investigación a la que se da respuesta es: ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de formación en investigación en la facultad de psicología de la UAQ y cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se involucran en dicho proceso?

## Marco teórico

Para precisar algunos aspectos en torno a la investigación, en primer lugar se considera apropiado distinguir que entre los investigadores que aluden a este tipo de temas, se hace la distinción de tres aspectos importantes:

- a) Enseñanza de la investigación.
- b) Formación en investigación.
- c) Formación para la investigación.

La primera acepción, nos lleva al debate de la relación entre enseñanza y aprendizaje, y de visualizar a un sujeto pasivo en un proceso de formación, sin embargo,

en todo proceso formativo existe la mediación, a través de la cual el aprendiz entra en contacto con el mediador, en este caso, pueden ser otros compañeros con un mayor nivel de avance en el campo de la investigación o el propio formador. (Ferry 1991, citado en Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003). En dicho concepto rescatamos la parte del conocimiento disciplinar, teórico y metodológico, el desarrollo de habilidades y actitudes, fomentar un pensamiento científico, el desarrollo del *habitus* y del *ethos* científico, así como de estrategias y mecanismos de mediación para la transmisión del oficio.

En el caso de la Lic. en Psicología de la UAQ, se hace referencia a un proceso que denominamos formación *en* investigación, en el cual involucramos lo referente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como a la relación de trabajo que involucra a los asesores metodológicos y de contenido, lo cual implica un trabajo intencional y que conlleva propósitos formativos.

Algo que debe tener presente el estudiante, es que cada campo disciplinar tiene sus discursos, sus reglas, sus formas de hacer investigación, hay determinadas convenciones acerca de lo que implica hacer un trabajo de investigación en cada campo, ahí se implican los lectores de tesis, asesores temáticos y metodológicos.

#### Método de investigación

La presente investigación se realiza con apoyo de la teoría fundamentada, con las orientaciones metodológicas de Strauss y Corbin (2002), a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, así como del proceso de categorización y codificación de datos, con ayuda del software Atlas.ti®.

La técnica de investigación utilizada es la entrevista semi-estructurada, a partir de la cual se recuperan datos, se transcriben las mismas y se inicia con el proceso de codificación y categorización de datos, se entrevistó a tres profesoras de la Facultad de Psicología de la UAQ y se hizo la entrevista a un experto nacional en la

temática de la formación de investigadores miembro del Sistema Nacional de Investigadores y actualmente posdoctorante en un Centro de Investigaciones de reconocido prestigio, para recuperar sus concepciones para esta investigación.

### Resultados de investigación

En cuanto al asunto que refiere a la formación en investigación, nos parece importante hablar y determinar cuál es el perfil adecuado para ser profesor de investigación, ante lo cual hicimos la consulta a un experto nacional en el tema y nos dice cuestiones interesantes que nos llevan a reflexionar y cuestionar acerca de éste aspecto.

Por un lado se destaca la importancia de conocer la metodología de investigación y la parte disciplinar de la misma, pero además como algo muy importante, tener práctica como investigador educativo, y esto se justifica de la siguiente manera:

La gente cuando desconoce la práctica de la investigación aunque pueda dominar la teoría de la investigación caen en confusiones y genera confusiones en el estudiante y termina generando de manera tal vez no intencionada o como efecto no deseado que los muchachos empiecen a rechazar la actividad de investigación y lo vean como un asunto difícil, complejo, no posible de realizar por ellos, que demanda muchas cosas, cuando en realidad podría ser lo contrario al percibirse como una fuente de aprendizajes donde ellos puedan lograr un plus en su formación (Experto Invest. Cita 1)

Esto se ha visto en la práctica educativa, que cuando un profesor de investigación no tiene una práctica como investigador, tiene mayores dificultades para poder trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Uno de los criterios tal vez importante es que si tenga una práctica de investigación, por un lado y dos, que ese conocimiento que ha generado producto de esa práctica de investigación la haya difundido por lo menos en algún medio de difusión de calidad pertinente ¿por qué? porque eso ya le permite entender que ya a la hora de generar conocimiento hay muchas tareas asociadas pero también a la hora de difusión (Experto Invest. Cita 2)

El riesgo de no tener una práctica como investigador, es caer en recetas de cómo se enseña a investigar, y ser un profesor que se apega a un manual de investigación, y toma a pie juntillas lo que dice el manual tal o cual, y con ello, volver la práctica de investigación como algo carente de sentido para los estudiantes, por eso es importante que el profesor de investigación, tenga ciertas características que lo hacen más adecuado para dar clases: conocimiento disciplinar y sea investigador en activo.

Que tenga pasión por la práctica de investigación y por la enseñanza de la misma, porque puede resultar que el investigador sea un excelente investigador tenga el máximo nivel en el sistema nacional de investigadores, pero su interés no está en la formación y entonces de nada sirve tener un SNI 3 que cuyo interés no es la docencia de investigación. (Experto Invest. Cita 3)

Al final de cuentas de nada sirve ser miembro del sistema Nacional de Investigadores en un alto nivel II o III, sino se tiene como dice nuestro experto “pasión por la práctica de investigación y por la enseñanza de la misma”, por ello, es que a veces se escucha decir a los estudiantes “es muy buen investigador, pero muy mal docente”, al final de cuentas son perfiles distintos, el ser investigador, y el ser docente, pero para las clases de investigación, es muy bueno conjuntar alguien que le guste la docencia y sepa hacer investigación (Experto Invest.)

Ahora mostraremos los resultados encontrados en la Facultad de Psicología de la UAQ, en donde coincide por parte de las profesoras entrevistadas con lo que dice nuestro experto en la temática, es necesario ser investigador en activo, para ser docente de investigación, dado que se habla de transmitir el oficio para la investigación educativa, y esto sólo puede ser trabajado, por quien ya tiene el oficio y la práctica de investigador.

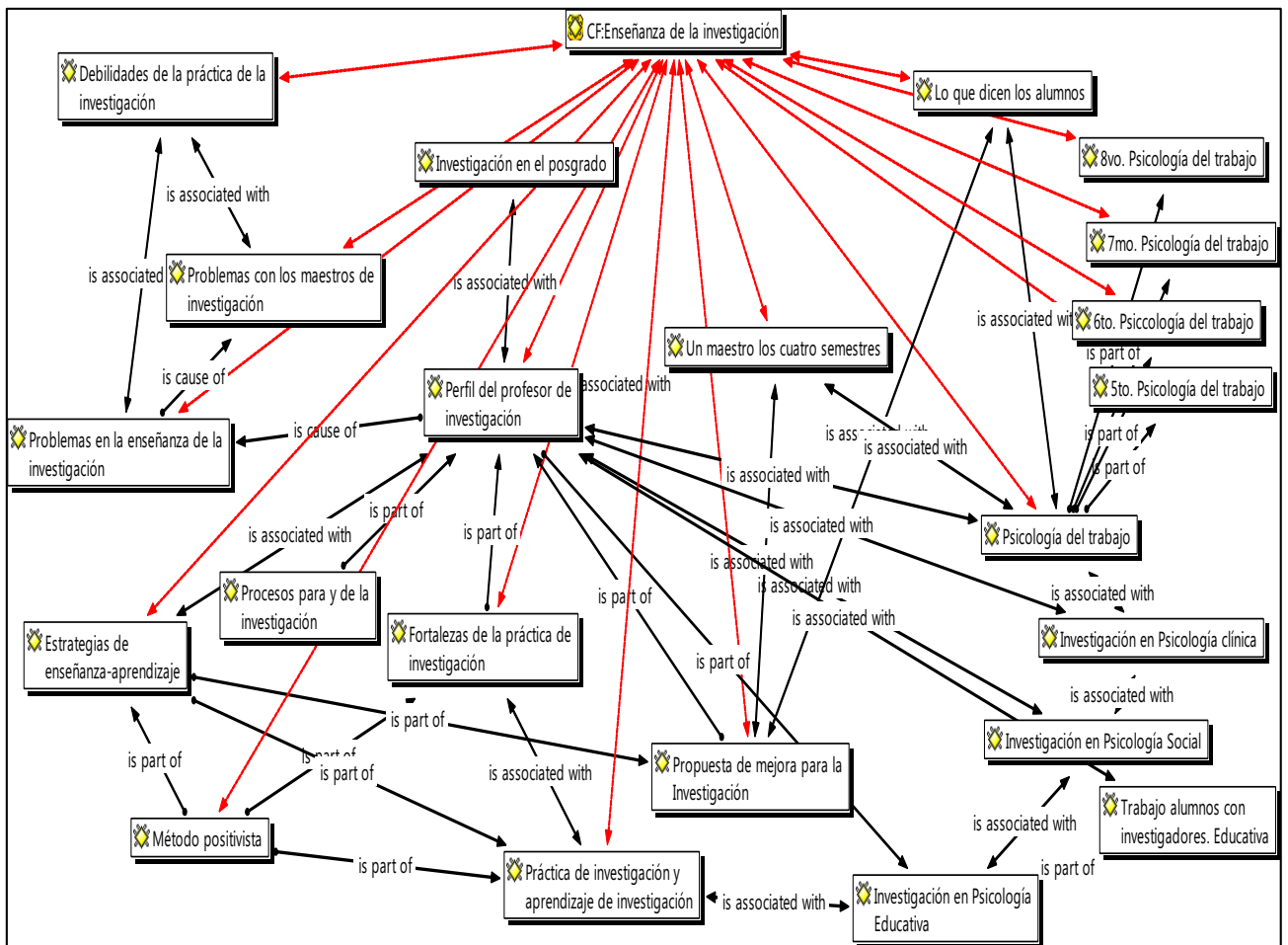
En la Facultad de Psicología de la UAQ, la licenciatura cuenta con áreas de formación terminal: Clínica, educativa, social y del trabajo, en este caso la estructura curricular cuenta con un área básica y un área de especialización, en total se tienen ocho cursos de investigación, es decir, hay un eje de formación investigativa que comienza en primer semestre y concluye en octavo.

Mostraremos en primer lugar los resultados obtenidos en la entrevista con una docente del área de Psicología del Trabajo, en donde se destaca el perfil del docente-investigador, llevar un seguimiento los cuatro semestres de investigación que se dan en el área, las estrategias y avances diferenciados en los diferentes semestres, así como las fortalezas y debilidades de la práctica investigativa, y lo que refiere a cómo se lleva el trabajo en el área del trabajo. (Ver figura 1)

A esta profesora también le cuestionamos acerca de cuál sería el perfil del profesor de investigación, y nos respondió lo siguiente:

Tendría que tener como apertura, como la posibilidad de, de reflexionar... estar dispuesto a darle un seguimiento a los alumnos, a estar tratando de escucharlos... descubrir junto con ellos lo que les interesa, y tener las posibilidades de darles las herramientas para que ellos vayan encontrando, y vayan teniendo más capacidad de, de irse formando... (Doc1. Psic. Trabajo, cita 1)

Figura 1. La Enseñanza de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia

En Psicología del trabajo se pondera el método cuantitativo como forma de hacer investigación, el uso de variables, y la comprobación estadística, aunque también se trabajan aspectos cualitativos cuando se requiere. Se hace mención que este método se ocupa mucho en la empresa y les sirve de base para hacer intervenciones.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se hace énfasis en el acompañamiento que se lleva con el estudiante, la lectura, la revisión, el análisis, el diseño de instrumentos, y la aplicación de técnicas de investigación, así como el desarrollo de diversas habilidades para la investigación.

Lecturas, revisión, revisar tesis, revisar investigaciones, revisar no sé, lo que haya,

que nos vaya abriendo panoramas sobre todo el tema que ellos están tratando de ir acotando, para que se den cuenta de lo que han hecho otros y si van más o menos bien o si van equivocados...

Busquen más información sobre sus variables, identifiquen cuales son las variables y que los autores qué nos dicen, cuáles son sus enfoques, cuál es la diversidad, si se contraponen o si se complementan una teoría con la otra para que vayamos dándole cuerpo a esto y ya de ahí pues ya nos vamos ir, ya teniendo ahora sí que el problema más o menos... (Doc1. Psic. Trabajo, cita 3)

Como se puede apreciar, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación son variadas, pero van encaminadas al desarrollo de un proceso investigativo, es decir, desde comenzar de cero, hasta terminar un proyecto de investigación que pueda ser viable para presentarse como tesis, un proyecto que tenga datos empíricos y aporte al campo de la disciplina.

En el caso de Psicología Educativa (ver figura 2), se entrevistaron dos profesoras que nos dan referencia acerca de cómo se trabaja la investigación en esa área de especialidad, rescatamos las afirmaciones que hacen que tiene que ver con el perfil del profesor que hace investigación, en ambas hay un acuerdo y resaltan la importancia de que el docente, también sea investigador.

Para empezar que sea investigador , pero de verdad no madamas hizo diplomado, hizo especialidad o alguna vez hizo una tesina y ya; tiene que saber de investigación, tiene que saber de metodología , tiene que saber que se siente y hacer un proyecto de investigación completo , un equipo de investigación colaborando con otra gente porque aquí hay mucha gente que , en ciencias sociales se pasa mucho eso, hay gente que cree que hacer investigación es hacer ensayo, y hacer ensayo es un tipo de producto de investigación que se requiere hacer investigación , pero es un solo tipo y hay muchísimos tipos de investigación y la persona que da materia de investigación, tiene que saber eso, (Doc2. Psic. Educ. Cita 1)

La profesora 1 de psicología educativa, nos dice el docente de investigación, debe saber de metodología y hacer investigación, pero sobretodo que le guste hacer investigación, que tenga pasión por la investigación, porque los estudiantes lo perciben, lo que definitivamente no se debe hacer es dar clases ponderando un método o una sola forma de hacer investigación.

El área educativa nada más hemos intentado que los que están al frente de la clase de investigación sean personas que hayan hecho investigación o que estén haciendo investigación estén interesadas que no nada más sea la parte de como teórica de yo nomas me leo un libro de metodología de investigación y se los enseño, sino que realmente sean personas que hayan hecho algún tipo de investigación cualitativa, cuantitativa, la que ellos quieran o a la que ellos se hayan dedicado y que tengan la posibilidad de compartir (Doc3. Psic. Educ. Cita 1)

La profesora 2, de psicología educativa (ver figura 2), coincide con nuestro experto en que no se puede dar clases siguiendo manuales o libros de investigación, dado que no se trata de acartonar los procesos, sino de realmente enseñarles cómo se hace investigación, y para ello coincide con la otra docente del área, se necesita ser investigador en activo para poder trabajar eso con los muchachos, lo referente al *cómo se enseña a investigar en la práctica*.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de investigación, van desde la experiencia de las docentes de educativa, hay entregables, hay productos cada semestre, también va determinando la forma de trabajo y los avances a cubrir cada semestre, desde el planteamiento de un protocolo, hasta el planteamiento teórico y metodológico, pasando por la recolección del dato empírico, el análisis de datos, y la conclusión del trabajo.

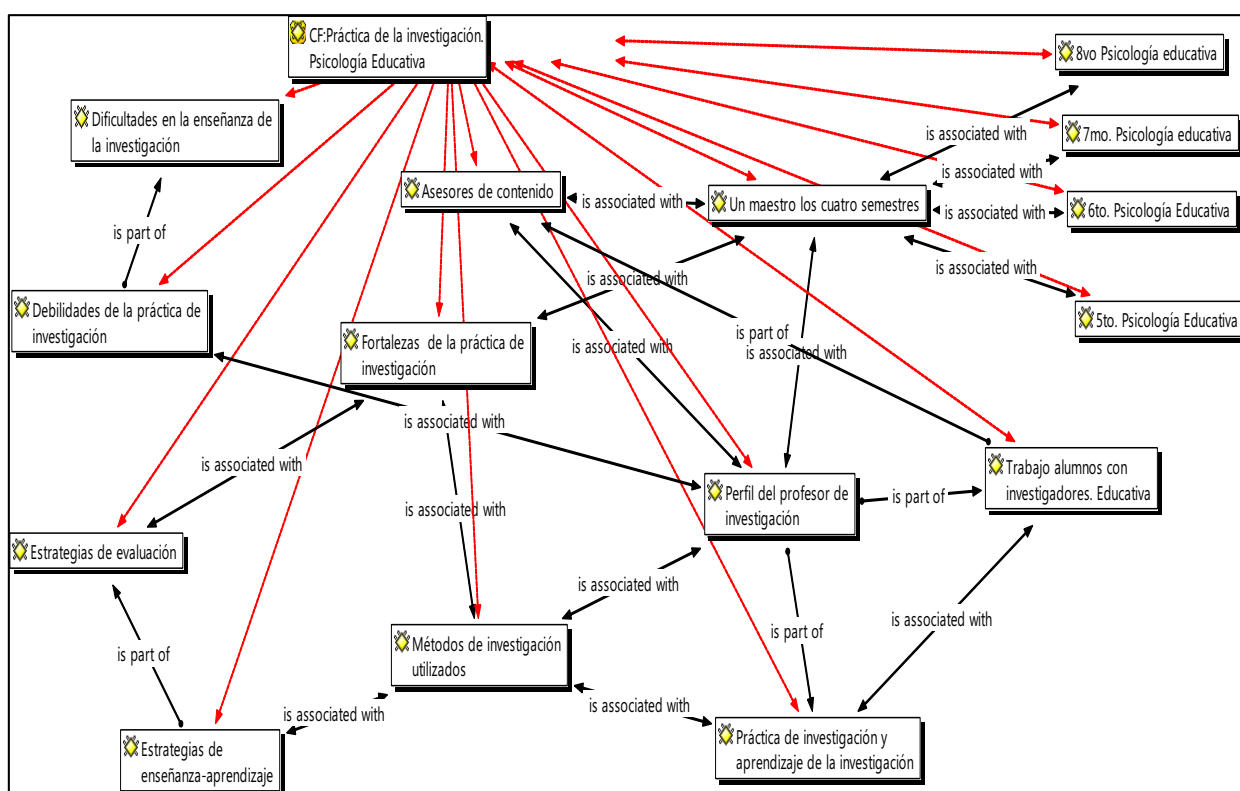
Se coincide en educativa al igual que el área de Psicología del Trabajo, en que es mejor que el estudiante sea guiado por un mismo maestro desde 5to. hasta 8vo., para que con ello se garantice el seguimiento del trabajo y el avance en la investigación, en el caso de educativa, hay más variedad metodológica, hay desde métodos cualitativos, métodos cuantitativos y algunos trabajos de corte mixto.

A mí me gusta más trabajar en sesiones con cada quien, me siento con ellos, reviso sus propuestas, platicamos, lo pensamos y también tenemos sesiones de grupo en la que los estudiantes presentan su propuesta a todo el grupo y todo el grupo presenta comentarios, opiniones y decimos como podría abordar mejor el trabajo, podría plantear mejor su problema, o podría mejorar su metodología, a veces traigo también invitados sobre todos los primeros semestres (Doc2. Psic. Educ. Cita 2)



En Psicología educativa se ve la alternancia de trabajo individual y en equipo, así como del trabajo en grupo y de la asesoría a equipos, por la cantidad de estudiantes, se trabaja en equipos los proyectos de investigación, y el docente de investigación les brinda la asesoría metodológica que requieren, y para cuestiones más específicas, se trabaja con asesores de contenido, que son los que orientan en la parte disciplinar muy concretamente de cómo ir apoyando a los estudiantes en sus dudas y en sus avances.

Figura 2. La práctica de investigación en Psicología educativa.



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La práctica de la enseñanza-aprendizaje de la investigación, necesariamente remite a una intencionalidad formativa, dado que debe haber una claridad en términos teóricos y metodológicos de cómo se va ir desarrollando y llevando el avance de la investigación en diferentes semestres. De lo contrario, pasaríamos los cuatro semestres atorados en las mismas problemáticas o reiniciando el proceso con un

método y con otro... la idea es apoyar el desarrollo de la investigación y que el estudiante logre un avance sustantivo para que sea el trabajo digno de ser presentado como tesis.

Los estilos de investigación son diferentes en los profesores, pero se ve claramente como los que son miembros del Sistema Nacional de investigadores (en cualquiera de sus categorías), llevan la pauta en el cómo hacer investigación, tienen más claridad metodológica y herramientas con las cuales apoyar a los estudiantes, en el caso de las entrevistadas de psicología educativa que son investigadoras nacionales, se nota la pasión por la actividad investigativa, y eso es lo que ellas quieren compartir con sus estudiantes.

Hay un acuerdo mayoritario en que para ser profesor de investigación, se necesita ser investigador en activo en la universidad, lo cual remite a tener proyecto registrado, publicar, y tener horas para llevar a cabo la práctica de la investigación, y que los estudiantes se den cuenta que haces investigación, e incluso compartirles información acerca de nuestras propias investigaciones.

#### Bibliografía

Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G., & Klinger, C. (2003). Formación para la investigación (Parte I). In P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, pp. 41-105). México, D.F.: COMIE.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.

## LA INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL: CREACIÓN Y PERMANENCIA DE UN CUERPO ACADÉMICO

Adrian Israel Yañez Quijada (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261)

Marco Antonio Gamboa Robles (Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora)

Leticia Francisca Medina Figueroa (Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora)

### Antecedentes

La creación, permanencia y consolidación de Cuerpos Académicos (CA) resulta una tarea de vital relevancia para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México desde hace más de 20 años, cuando se implementa el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En lo que respecta a las Escuelas Normales (EN) la relevancia es la misma, estas instituciones requieren de colegiados que le hagan frente a los nuevos retos educativos. No obstante, estudios recientes han explorado la complejidad de reunir grupos de trabajo en las escuelas normales que compartan metas comunes en la generación y aplicación de conocimiento (Cruz, Guzmán, Loya y Rivera, 2013; Vera, 2011).

La complejidad de crear CA en las EN radica en la incorporación tardía a la investigación. En un estudio realizado por Yañez, Mungarro y Figueroa (2014) con integrantes de dos cuerpos académicos del Estado de Sonora, se encontró que alguno de los factores que han obstaculizado la creación y permanencia de colegiados son precisamente la poca experiencia en la investigación y la incorporación tardía al PROMEP ; ésta última más que llevarse a cabo por un proceso natural, es decir, por motivación personal de los docentes, se implementó vía decreto por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Resulta importante no olvidar que las EN tienen cerca de ocho años incorporadas al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, antes PROMEP) y su incorporación ha sido lenta y compleja. Según Vera (2011), en la preparación que realizaron los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las EN de Sonora para incorporarse al PROMEP, se evidenció una carencia de conocimientos teórico-metodológicos, requisitos fundamentales para realizar investigación.

Otro estudio que ha analizado tanto la historia de la creación de CA en Sonora como las variables que han facilitado y obstaculizado la permanencia de tales grupos, fue el llevado a cabo por Yañez (2015), los hallazgos encontrados por el autor refieren que uno de los principales retos que enfrenta un cuerpo académico es el trabajo colegiado, debido a la limitada cantidad de maestros que reúnen los requisitos para incorporarse al programa y su escasa experiencia en la investigación. De igual forma se reporta que no todos los integrantes colaboran con investigaciones, lo que conlleva a que sólo algunos produzcan.

En relación a la producción de las escuelas normales, tanto investigaciones realizadas en el noroeste como en el centro de México refieren que las principales publicaciones que se gestan en los cuerpos académicos son las ponencias en congresos, aspecto que puede limitar la consolidación de los colegiados (Velázquez, Reyes & González, 2011; Yañez, 2015).

El análisis de la consolidación de los CA de las escuelas normales fue evaluado por Yañez et al. (2014), los autores indican que para que los colegiados avancen a nivel consolidado es necesario que los maestros estudien doctorados (habilitación académica), exista una mayor colaboración entre sus integrantes, colaboración con CA de IES con trayectoria en la investigación, lo que conllevaría a una asesoría externa. Talas condiciones pueden parecer generales para que cualquier cuerpo académico de una IES se consolide; sin embargo, la literatura indica que las escuelas normales tienen un rezago respecto a sus pares de más de 20 años y su situación es muy particular (Vera, 2011; Yañez, 2015).

Objetivo general

A través del enfoque fenomenológico, en el presente estudio se plantea como objetivo describir el significado que le otorgan docentes de una escuela normal rural a la creación, permanencia del cuerpo académico que integran.

Método

*Tipo de investigación*

El presente trabajo toma como referente el estudio realizado por Yañez et al. (2014), se puede decir que es una continuación en el análisis del universo de los cuerpos académicos del Estado de Sonora, lo que influyó en replicar una investigación bajo el enfoque cualitativo, enmarcado en la fenomenología.

*Participantes*

Participaron tres de los 10 integrantes del Cuerpo Académico nombrado “Sujetos, actores y procesos de formación”, perteneciente a la Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles (ENRPEC) ubicado en Etchojoa, Sonora. La LGAC del CA es procesos de formación y ejercicio profesional con un grado de consolidación de “en formación”. A continuación se presenta una descripción más detallada de los participantes:

Docente 1. (D1). Profesora de tiempo completo de 31 años de edad, con 8 años siendo docente en la Escuela Normal Rural, integrante activa del cuerpo académico y es el miembro más joven del mismo. Su habilitación académica es de maestría y terminó un doctorado aún sin título.

Docente 2. (D2). Profesor de tiempo completo de 33 años integrante del CA desde su creación. Ha fungido como director interino de la Escuela Normal y tiene maestría en educación y terminó un doctorado en educación, aún no se titula. Es uno de los miembros más productivos del CA con nombramiento del Perfil PRODEP desde 2015.

Docente 3 (D3). Profesor de tiempo completo de 41 años de edad con nombramiento de perfil PRODEP desde 2015. Su grado de habilitación académica es de maestría terminada.

## *Instrumentos*

Se utilizó la entrevista concibiéndola como una técnica para buscar en el discurso de los sujetos los significados atribuidos a su experiencia frente a una determinada situación. Las categorías de análisis fueron retomadas del trabajo de Yañez et al. (2014) y se presentan en seguida:

Tabla 1.

### *Definición de las categorías de análisis*

Categoría	Definición
Iniciación en la investigación	Recopila información respecto a la experiencia previa en la investigación de los docentes de las EN antes de incorporarse al CA
Incorporación a PRODEP	Detalles respecto al registro de los cuerpos académicos y primeras actividades del colegiado.
Selección de Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)	Alude al proceso de selección de la LGAC, con el fin de describir la participación y la decisión de los integrantes.
Trabajo colegiado	Detalla la selección y colaboración de los integrantes del CA, además de la disposición para realizar investigación.
Producción científica	Describe la cantidad, modalidad y temáticas que culminan en una publicación académica. Se centra en el análisis de la producción del CA.
Permanencia de los CA.	Retoma descripciones de los docentes sobre aquellas variables que consideran han influido en la permanencia de su cuerpo académico.

### *Procedimiento*

Con ayuda del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFO-DES), se realizó la solicitud formal para realizar las entrevistas a los docentes mencionados, los cuales accedieron. Durante cada entrevista se mostró un posicionamiento neutro ante lo relatado, buscando alimentar la identidad entre narrador y lo narrado en un clima sereno y respetuoso, así como evitar extremos que llevaran a relatos imaginarios o a informaciones ajenas al objeto del presente trabajo. La rea-

lización de la entrevista llevó entre 20 y 30 minutos. Una vez recabada la información, se trabajó con el software Atlas ti para codificarla y efectuar los análisis correspondientes.

## Resultados

En este apartado se describirán las situaciones ocurridas y el significado que le han otorgado los participantes desde la antesala de la incorporación a PROMEP hasta la última evaluación realizada en 2015 ya en el marco de PRODEP.

### *Iniciación en la investigación*

Los docentes tenían, aunque limitada, experiencia en la investigación antes de incorporarse al cuerpo académico, el cursar una maestría de investigación posibilitó tener un bagaje conceptual y metodológico.

*En la maestría hice tesis y trabajo de investigación pero muy obsoleto, no había buenos maestros de metodología de la investigación, lo poquito que sabíamos era de el librito y estudiar, era lo que teníamos (D2).*

*En la maestría aprendí a investigar, la manera en la que empezamos a investigar y a conocer fenómenos nuevos, otros protocolos y autores. Aunque cuando empezé lo de cuerpos académicos y nos invita a participar en investigación, pues, nosotros prácticamente estábamos en pañales (D3).*

*Yo no tenía experiencia alguna (D1)*

### *Incorporación a PRODEP*

Como lo mencionaron los investigadores Yañez et al. (2014), en el análisis de la conformación de los CA de la Escuela Normal Estatal de Especialización y la Escuela Normal Superior de Hermosillo, la creación del CA de la ENRPEC sufrió similares inconvenientes, específicamente en la incertidumbre inicial y aunque de igual forma, refieren que la asesoría externa jugó un papel importante para realizar el registro.

*Fue un proceso con expectativas de que no sabíamos que iba a pasar, a que nos íbamos a dirigir. Las autoridades correspondientes nos bajaron la información, además del Doctor*

*Ángel Vera, nos platicó de qué se trataba, cual era la dinámica, la cual alentó a muchos (D1).*

*Al principio se nos complicó porque no sabíamos cuál era la dinámica, pero con la ayuda de un investigador reconocido, pudimos lograrlo (D2).*

### *Selección de LGAC*

En la selección del LGAC la asesoría externa jugó un papel determinante, ya que fue un reconocido investigador del Estado de Sonora quién sugirió y apoyó los intereses en las temáticas de investigación del colegiado y fue guiando la designación de las líneas.

*Pues nos reunimos y mirábamos lo que hacíamos en el ámbito académico y cuáles eran nuestras funciones y decidimos que eran procesos de formación y ejercicio profesional, o sea dedicarnos a todo lo que sería la formación docente y también abarcar lo que era el ejercicio profesional, hemos trabajado mucho lo que son los procesos de formación docente, hacemos alrededor de solo una investigación por año (D2).*

*El Doctor Ángel Vera hizo la invitación a todos y nos fue asesorando en la línea a elegir (D1).*

### *Trabajo colegiado*

La selección de los integrantes del cuerpo fue por la disposición de los interesados que cumplían con los requisitos.

*Existe mucho personal que cumplía con los requisitos, sin embargo, en su momento no sé sus razones pero no les interesó, habíamos otros que no cumplíamos en su totalidad los requisitos pero que sí nos interesaba, hubo otro compañero al igual le incrementaron las diez horas para formar parte del cuerpo académico (D1).*

En cuanto a la colaboración de los miembros, no todos realizan el trabajo investigativo, debido a dedicarse solo a sus clases o porque no les interesa la investigación a pesar de formar parte del CA.

*Pues básicamente los maestros más grandes a excepción de sólo uno, no producen absolutamente nada. Mucha resistencia a la investigación, no hay forma de obligarlos tampoco, pero nosotros lo vemos como una oportunidad de crecimiento (D2).*



### *Producción académica*

En esta categoría se abordó desde la primera publicación hasta las producciones actuales, encontrando que el tipo de producción preponderante resultan las ponencias en congresos y capítulos de libros cuyas temáticas radican en la práctica docente.

*Había asistido a algunos congresos, simplemente como participante no como ponente no, lo cual ayudó para observar, hicimos una ponencia de TIC's en un congreso de Cuba. Te nutre todos los comentarios del resto de los participantes, del resto de los integrantes de otros cuerpos académicos de otras Normales inclusive Universidades, entonces te nutre y te fortalece a seguir adelante (D1).*

*Hacemos principalmente ponencias y últimamente capítulos de libros, por lo general son más ponencias pero ahora si buscamos que nos publiquen en libros con isbn, nos hemos mantenido con la tutoría sobre las líneas de investigación (D3).*

### *Permanencia del CA*

La visión de la permanencia no resulta del todo positiva, sin embargo los docentes refieren que quieren realizar esfuerzos para mantenerse y seguir creciendo, además de referir que para crecer hacen falta más apoyos al docente investigador de las escuelas normales.

*La verdad el cuerpo académico en el quinto no ha impactado lo que debería, seguimos haciendo investigaciones aisladas y no tenemos mucho apoyo, no pinta la investigación, nos falta construir dentro de la investigación a la normal, no hacemos investigación a largo plazo. Aunque en lo personal el haber obtenido el perfil deseable me ha motivado, me gustaría terminar el doctorado y e ingresar al SNI (D2).*

*Falta el reconocimiento del sistema de normales, que valoren, si ven que el cuerpo académico o hay maestros con esa inquietud que los apoyen, para uno es gratificante saber que te están tomando en cuenta, que volteen a ver realmente el cuerpo académico (D1).*

### *Conclusiones*

El presente trabajo partió del objetivo de describir el significado que los integrantes de un cuerpo académico le otorgan a la creación, permanencia y consolidación de su colegiado. Los docentes refieren disfrutar y ser participantes activos de su CA, sin embargo enfatizan que existen múltiples obstáculos que dificultan el funcionamiento óptimo y crecimiento de su cuerpo académico. Los hallazgos encontrados concuerdan por lo expuesto por Yañez et al. (2014) y Cruz (2013), uno de los principales impedimentos para realizar investigación en las escuelas normales es que no todos los integrantes de los cuerpos colaboran entre sí, lo que indica el poco involucramiento e interés de los docentes normalistas por realizar investigación, ya sea por falta de tradición o simplemente porque requiere esfuerzos extras a sus habituales prácticas.

La consolidación es un tema de vital relevancia para el mejoramiento de la educación, el mismo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) resalta la necesidad de que los cuerpos académicos de las escuelas normales se consoliden, lo que posibilitará una mejora en el sistema educativo de México.

Con base en lo anterior es necesario resaltar que los roles de los docentes de educación superior son cada vez más diversos, la presencia y la acción del docente supone la relación docencia e investigación, que constituye una opción válida para superar las limitaciones de los diferentes modelos implementados en el quehacer del maestro, cuyo fin último es la transformación del contexto social (Morales, 2010). Y cabe resaltar que las escuelas normales rurales han impulsado movimientos sociales y como menciona Coll (2015), son instituciones con más de 90 años de lucha y resistencia.

#### Referencias

- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano* (189), 83-94
- Cruz, K. (2013). *Cuerpos académicos de la IBYCENECH: oportunidad para la formación de investigadores*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Guanajuato; COMIE.

- Cruz, K., Guzmán, S., Loya, A. & Rivera, S. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (10).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Velázquez, H., Reyes, B. & González, L. (2011). *Diagnóstico de la producción académica en las Escuelas Normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México D.F.; COMIE.
- Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro*, 82-87. Recuperado de: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/3-580-8258ihu.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-580-8258ihu.pdf)
- Yañez, A., Mungarro, E. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1).
- Yañez, A. (2015). Análisis de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Sonora. En: *Pertinencia de los posgrados en educación en México*. Red de Posgrados en Educación A.C (Eds). 826-835. Yucatán, México

## LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DE UN POSGRADO PROFESIONALIZANTE EN EL ESTADO DE QUERÉTARO

Rocío Adela Andrade Cázares

Universidad Autónoma de Querétaro

### Introducción

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de la Maestría en Ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con las generaciones 2013 y 2014, a quienes se les hará el seguimiento en la unidad de aprendizaje denominada *Estancia Profesional (ciclo escolar 2014-2)*, para identificar los procesos de formación investigativa que desarrollan durante la maestría.

La ponencia se desprende de una investigación en proceso, la cual se desarrolla en la Maestría en Ciencias de la Educación, y está adscrita a la Facultad de Psicología de la UAQ. La pregunta de investigación a la que se dará respuesta es la siguiente: ¿Qué aporta el programa de maestría en ciencias de la educación a los estudiantes en términos de formación investigativa?, con base en esa formación obtenida ¿qué tipo de cambios, mejoras o transformaciones profesionales pueden realizar los maestrantes en su práctica educativa?

### Fundamento teórico

En cuanto a la investigación como práctica, ésta trasciende el espacio áulico de cursos, talleres y seminarios, el *habitus* no se adquiere con sólo tomar cursos de metodología, se adquiere con la internalización y con la práctica reflexiva, crítica, analítica del proceso de elaboración de la investigación misma, en donde se dan procesos de asimilación y acomodación que permiten la construcción y reconstrucción de ideas.

Y aunque hablar de formación *en* y *para* la investigación (Moreno, 2000), no nos remite al uso de una teoría propia, sino más bien a un constructo teórico que ha venido siendo trabajado en México, y en donde analizan el proceso de formación

en investigación en diversos contextos, y comúnmente se liga esta producción teórica con la de Bourdieu (2001) y sus aportes acerca del campo científico y la producción del *habitus*. Para esta investigación, retomaremos entonces, los constructos teóricos acerca de la formación *en* y *para* la investigación, así como la teoría del campo simbólico de Bourdieu.

### Método de investigación

Se usará como método de investigación a la teoría fundamentada, se consideró como referencia lo que plantean Strauss y Corbin (2002), acerca de los procesos de *codificación abierta, axial y selectiva* para el análisis de los datos cualitativos, se trabajará a partir de la saturación de datos, para ello se hará la codificación de las entrevistas a profundidad que se realizarán con informantes claves usando como apoyo el software Atlas ti®, así también se analizará la información obtenida en la *Estancia Profesional* (recabada a partir de los foros de discusión llevados a cabo con los estudiantes en la plataforma virtual de Moodle).

En cuanto al trabajo de campo que se hizo para esta investigación consiste en lo siguiente: cinco entrevistas a informantes clave de la generación 2013, un foro de discusión sobre el tema que nos ocupa con las estudiantes de la generación 2013 (un total de 17 estudiantes), así como un cuestionario aplicado a los 13 estudiantes de la generación 2014 de la maestría (en línea a través de Moodle).

### Resultados

En cuanto a la generación 2014-2016, ingresaron 15 alumnos, y en la actualidad, a un año de iniciado el proceso se tienen 13 estudiantes en activo, a los cuales se les aplicó un cuestionario para rescatar ideas acerca de la formación en investigación y de su experiencia previa en investigación y obtenemos los siguientes datos:

#### Formación en investigación en la maestría

Retomaremos algunas citas textuales que nos den cuenta de las opiniones de los estudiantes de la generación 2014-2016 (ver figura 1), en cuanto a cómo han vivido la formación investigativa durante el propedéutico y los dos semestres de la maestría.

En la maestría, el proceso lo estoy viviendo con demasiada intensidad, primero porque realicé una ruptura epistemológica impresionante, salí de mi zona de confort de investigador del área de la salud (positivista) para exponerme a la visión de la maestría. Fue rudo y duro, cuando mostré en el prope mi protocolo me dijeron "ya mejor te damos el título ¿para qué cursas la maestría?" (EM1-14)

En el caso del estudiante (EM1-14), el provenía de un área (ciencias del deporte) donde había tenido experiencia investigativa desde el método positivista, y él quería continuar con esa línea, e incluso su visión era simplista, cargada de ideas de sentido común, y desde el protocolo ya tenía una visión de cómo iniciaría y qué encontraría, le faltaba problematizar y utilizar una lógica distinta para mirar la realidad, además de fortalecer lo pedagógico para mejorar su práctica como docente.

Durante la maestría este estudiante logró incorporarse a una lógica de investigación cualitativa, y abordar el objeto de estudio que le interesaba, desde una mirada distinta de la realidad, en donde se ha dado cuenta y ha hecho consciente su proceso de aprendizaje de la investigación, para ello, ha sido fundamental el proceso de dirección de tesis que ha llevado durante su maestría, así como su participación en los coloquios de investigación.

En el caso de los y las estudiantes que no tenían experiencia previa en investigación, llegaron a la maestría porque quería fortalecer sus habilidades docentes y pedagógicas, pero encontraron algo grato en la investigación, que no habían pensado, o que no imaginaban que encontrarían, aunque lo refieren como una experiencia dura, intensa, con muchas frustraciones, que les implica avances y retrocesos, pero a pesar de los descabros en lo investigativo, lo plantean como una actividad interesante y apasionante.

Aún no puedo ver con claridad si he mejorado, pero si puedo ver que he descubierto en la investigación un campo que no pensé que pudiera hacer, es decir, nunca me vi como investigadora, tal vez como docente sí, pero no como investigadora. (EF1-14)

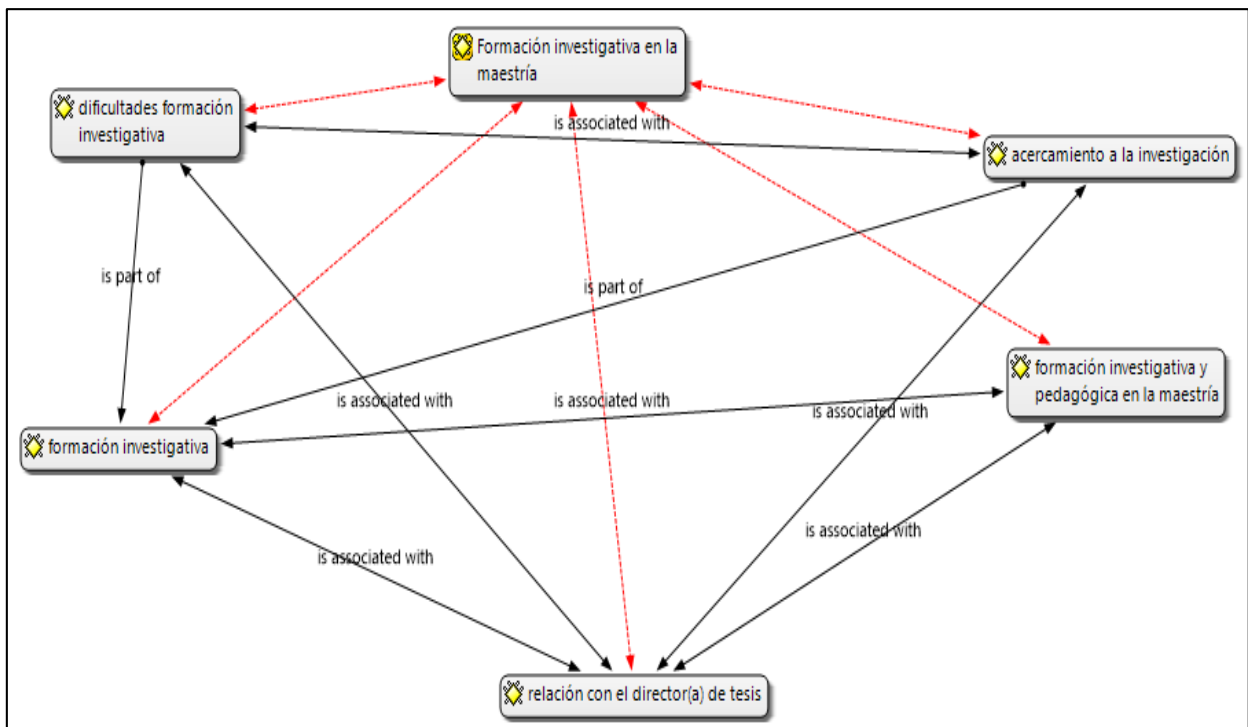
No había cercanía a la investigación educativa, tuve que comenzar en ceros, tuve que leer muchísimo, pero tengo una visión general de lo que es la investigación en tan poco tiempo le he tomado la importancia a la investigación...El proceso de tesis lo

he vivido intensamente, se requiere demasiado tiempo tanto para las clases, las tareas y la investigación del objeto de estudio, el escribir que es todo un arte. Es intenso, apasionante. (EF3-14)

Prácticamente sin experiencia previa, definitivamente sí ha mejorado mi formación en la investigación, la seriedad que se le da al trabajo me permite mejorar constantemente, aún con las frustraciones que conlleva esta actividad...Durante la maestría ha sido ambivalente la experiencia, frustraciones de retrocesos, cambios, no saber qué hacer, pero también mucha satisfacción cuando llego a dar un avance importante o descubrir cosas que no tenía ni idea que sucedían, ha sido muy interesante (EF4-14)

Podemos ver que las experiencias varían en función de si había o no experiencia previa, había quienes ya tenían un camino recorrido en lo investigativo aunque desde lógicas positivistas, y al entrar en la educación, se encuentran con paradigmas cualitativos, y quienes no tenían experiencia alguna (son la mayoría del grupo), comienzan de ceros, y tienen mayores dificultades en el desarrollo de habilidades investigativas y de la formación en investigación.

.Fig. 1. Formación investigativa. Generación 2014-2016.



Fuente: Elaboración propia.

En la generación 2014-2016, destacan los comentarios de los estudiantes hechos respecto a la experiencia previa en investigación, y las dificultades que se enfrentan en la tarea investigativa, los coloquios de investigación y la relación con el director de tesis, códigos que en conjunto tienen que ver con la formación en investigación. Lo cual nos da evidencia que la experiencia previa, influye dado que de no tenerse antes de ingresar a la maestría, se tendrán mayores dificultades en el proceso de formación en investigación. Resalta también el hecho del reconocimiento de una formación pedagógica y también una de tipo investigativa, en el proceso de aprendizaje que se lleva en la maestría.

#### El trabajo de tesis y el director(a) de tesis

En cuanto al trabajo con el director de tesis (ver figura 2), por un lado se reconoce la influencia de éste en el conjunto de la tesis, aunque los estilos de dirección varían, pueden ser democrático, directivo o *laissez faire* (completa autonomía), y los estudiantes a veces no lo concientizan, pero lo expresan cuando se les va cuestionando acerca de cómo se lleva a cabo la forma de trabajo:

Si estoy trabajando con los autores de *fulanito*, si yo me hubiera ido con *fulanita* o me hubiera ido contigo, habríamos hecho otra cosa completamente diferente... aquí me enseñaron a investigar muy al estilo de *fulanito* y su grupo. (EF2-13)

En mi caso mi asesora, mi directora, más bien me va diciendo – mira las alternativas pueden ser éstas y éstas– y me plantea varias opciones y de ahí ya me dice –cuál quieres– y si en algún momento siente que me estoy empezando a perder me dice –haber siéntate de nuevo, piénsalo, regrésate ya te perdiste o quieres esto o quieres esto, piénsale y ya me dices–... me dice –mira te sugiero que hagas esto–, pero contadas las veces me ha dicho –aquí está el libro y lee esto– una vez creo o dos veces. (EF1-13)

Con mi asesora he trabajado muy bien, he trabajado muy bien, yo creo que ella también es muy práctica, entonces a mí me gusta mucho hablar de lo práctico, siento que empatamos bien y hemos trabajado muy bien, sé que conoce mi tema, eso ha ayudado muchísimo, porque muchas veces me ha orientado muy bien en el tema, no hemos estado dando como palos de piñata, hemos trabajado muy de cerca, muy regular, desde primer semestre empezamos a trabajar quincenalmente, muy pero muy sistemáticamente, entonces éste último semestre ha sido con todo. (EF4-13)



Yo deje de ver a mi tutor un tiempo porque yo veía que no leía mi tesis, entonces hasta la fecha, yo envío y envío para tener evidencia de que pues yo estaba enviando, pues en la asesoría no era que te regresen tú información... pues es que me canse de enviar... yo no quiero que me solucionen mis problemas, yo quiero que me orienten, –¿te han orientado?– No, –o sea no habido la escucha, el diálogo la corrección–, no. (EF3-13)

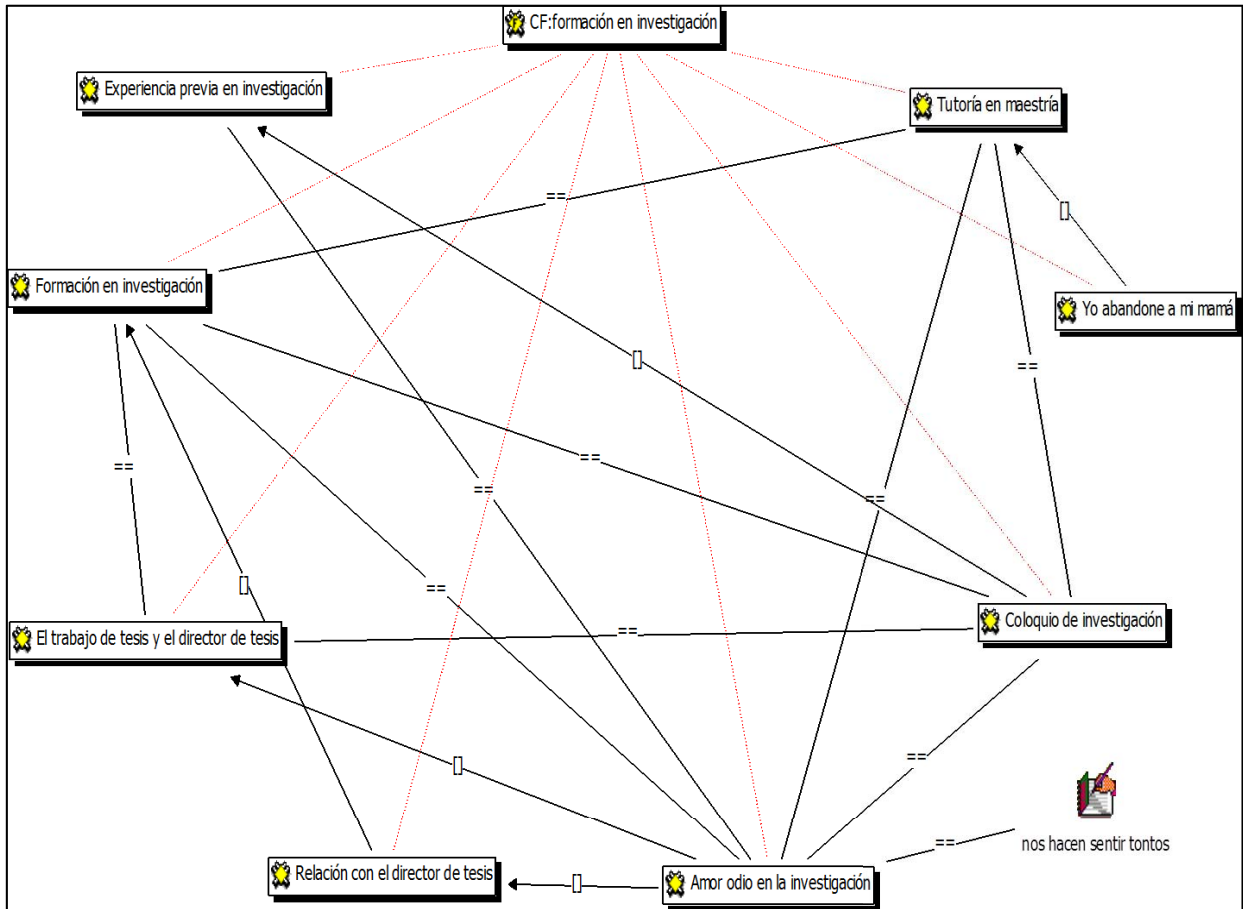
En las citas puede verse como la entrevistada (EF2-13), tiene un acompañamiento *directivo* por parte de su tutor, en donde se le va orientando qué hacer y cómo hacerlo, al estilo de su director y de su grupo de trabajo, de hecho la estudiante reflexiona, “*ahorita me cobijo mucho con mi tutor, pero es que ya no va a estar [cuando egrese], tengo que tomar las decisiones por mi cuenta y es algo que tengo que aprender a hacer ya*” (EF2-13), de repente se percibe cierta impotencia y frustración en ella, “*ya después me voy a pelear con él*” o le dicen las compañeras “*es tú tesis y tú decides*”, pero ella reconoce que le cuesta trabajo defender sus ideas ante su director de tesis, pero que debe hacerlo por el bien de su trabajo.

En el caso de las entrevistadas (EF1-13 y EF4-13), se percibe una dirección de tesis *democrática*, en donde se les dan opciones, se les permite elegir el camino a tomar, y en donde se lleva una asesoría de tesis que a ellas les agrada y se percibe una buena comunicación con las directoras de tesis, se habla de empatía y del conocimiento que se tiene del tema que dirigen y de la orientación que se les da. Cabe la mención que ambas estudiantes son responsables y conscientes de si quehacer en la maestría, y por ello, trabajan de buena manera con directores de tesis de estilo democrático, porque les da margen de autonomía, pero también les apoya en la toma de decisiones de ser el caso.

Con respecto a la entrevistada (EF3-13), se percibe una dirección de tesis estilo *laissez faire*, en donde la estudiante dice envío y envío sólo para tener evidencia de cumplimiento, pero no recibo ayuda, asesoría, retroalimentación, o corrección, argumenta que no hay un diálogo con su director, aunque sí hay asesorías, pero éstas son colectivas en conjunto con otras estudiantes de su grupo y de otro grupo distinto, y nos comenta la entrevistada que ella decidió abandonar el proceso de asesoría y trabajar por su cuenta e ir cumpliendo con sus avances sola, durante

la entrevista ella reconoce como esencial que el director tenga ciertas características: “he aprendido que con tú asesor debe haber empatía si no hay empatía no hay nada... es una guía, no te soluciona los problemas pero te dice: –mira qué quieres, están éstas opciones–” (EF3-13).

Fig. 2. Formación en investigación. Generación 2013-2015.



Fuente: Elaboración propia.

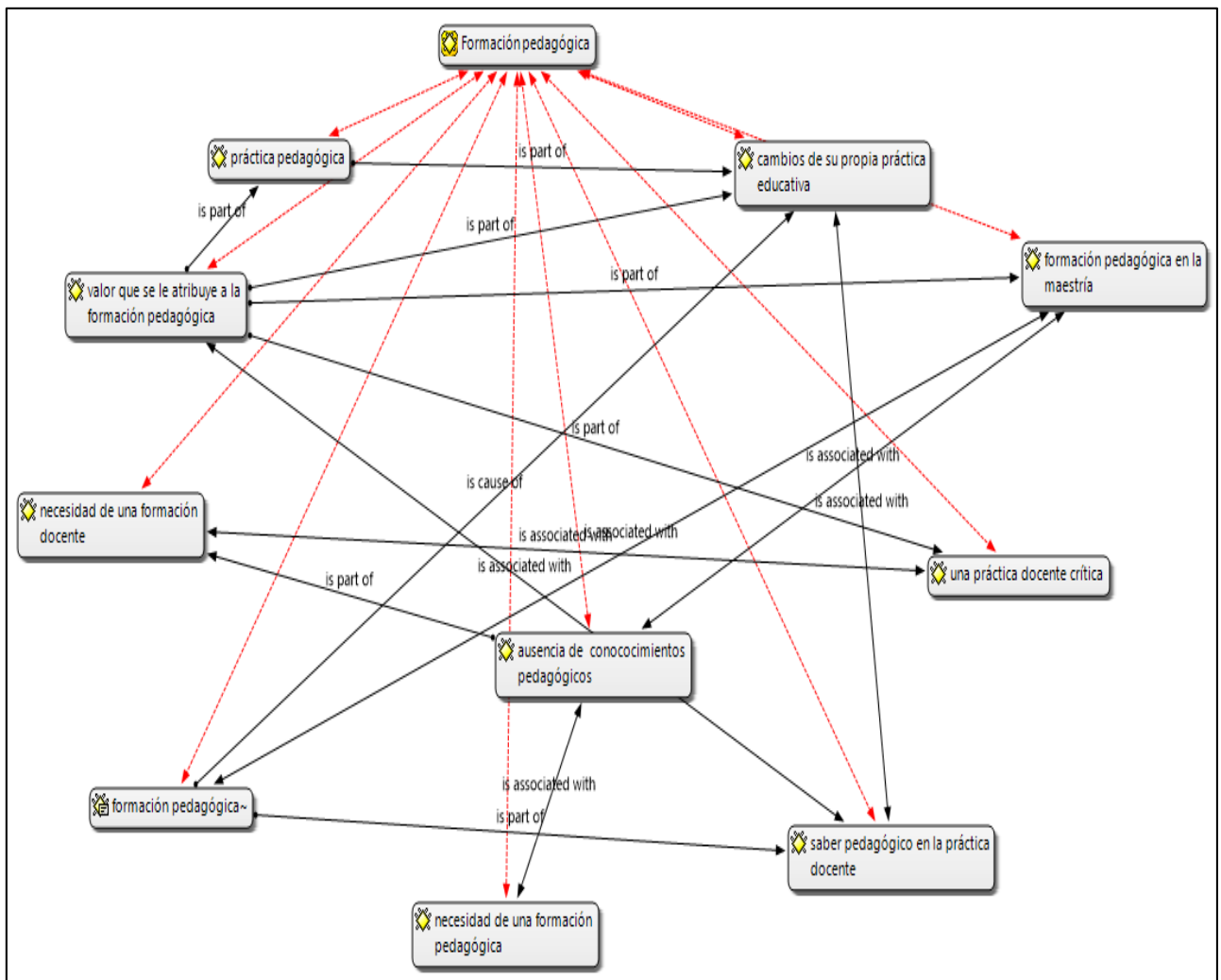
Podemos ver que es esencial el papel del director de tesis, y esto también tiene que ver con el perfil del estudiante, por ejemplo una alumna independiente y con autonomía con un director de tesis *directivo*, se siente en varias ocasiones frustrada, cohibida, poco tomada en cuenta; pero una estudiante con mayor necesidad de ayuda, con un director de tesis estilo *laissez faire*, no es una buena fórmula en el trabajo práctico, porque queda un sentimiento de abandono en el proceso; y al

parecer, la mejor opción es una dirección de tesis *democrática* en donde las estudiantes se sienten integradas al trabajo y tomadas en cuenta.

Aunque también podría funcionar un director de tesis directivo con una estudiante que se reconoce con necesidad de ayuda y de orientación; o una estudiante autónoma con un director estilo *laissez faire*, aunque en este sentido, los extremos (lo directivo o el estilo *laissez faire*) pueden ser peligrosos, si no hay empatía, buena comunicación y acuerdos de trabajo entre director de tesis-tutorado, en este caso, se destaca como deseable una dirección de tesis democrática en donde se percibe una fórmula de trabajo cooperativo entre director de tesis y tutorado.

En cualquiera de los casos (asesoría directiva, democrática o *laissez faire*), la función del director de tesis, debería ser prepararlos para que ellos y ellas mismas aprendan a realizar el proceso investigativo (desarrollen el *habitus* científico) y puedan ser autónomos y capaces de tomar sus propias decisiones y defender sus ideas, es decir que desarrollen su capacidad metacognitiva y su competencia investigativa, o lo que en palabras de Bourdieu (2001) denominamos *habitus* investigativo.

Figura 3. Formación pedagógica generación 2013-2015.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las transformaciones personales (ver figura 3), la maestría les ayuda a ver la educación desde su complejidad y a desarrollar su docencia de forma más consciente y comprometida, además de adentrarlos al mundo de la investigación educativa, actividad que les ayuda a intervenir en su práctica educativa, así como al desarrollo de lo que denominamos la *formación pedagógica*, lo cual tiene que ver con asumirse con una visión pedagógica, valorar el uso del método didáctico, de las estrategias y del reconocimiento de diferentes estilos de aprendizaje y diversas formas de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes llegan a la maestría buscando una formación pedagógica, se encuentran con la investigación educativa, y aunque no es de su total agrado, dada la inexperiencia

que tienen en ese rubro, pero al final se dan cuenta que no sólo aprendieron de pedagogía, sino que también aprendieron a hacer investigación educativa y a resolver problemas de su entorno.

## Conclusión

En el trabajo se da cuenta de cómo a los estudiantes se les va introduciendo a la práctica de investigación, desde casi comenzar de cero, hasta llevarlos al desarrollo de la actividad investigativa y a la elaboración de un trabajo de tesis. Podemos percibir como los estudiantes ven a la investigación como una actividad apasionante e interesante, pero también se da cuenta de lo estresante de los coloquios, de las frustraciones que enfrentan en la práctica investigativa, así como de los avances y retrocesos que en tal actividad enfrentan, lo cual remite a un manejo del stress, y tolerancia a la frustración, para no quedarse estancado en la dificultad, sino que se debe saber enfrentarla y aprender en la práctica misma de la investigación y de desarrollar el *habitus* científico.

Las estudiantes comentan que en la maestría no sólo han encontrado *formación pedagógica* que les ha sido de utilidad en su trabajo docente, como el tener una mirada amplia de la educación, valorar los fines pedagógicos y filosóficos de la educación, tener mayores elementos para el diseño de sus secuencias didácticas y el manejo de estrategias, y en el ámbito investigativo, les ha ayudado a mirar la realidad educativa desde los ojos de la investigación.

## Agradecimientos

A las y los estudiantes de la maestría generación 2013-2015 y 2014-2016 participantes en esta investigación.

## Bibliografía

Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001* (J. Jordá, Trans.). Barcelona, España: Anagrama.

Moreno, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación* (1a ed.). Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.

## EL COMITÉ TUTORIAL COMO INSTANCIA DE FORMACIÓN INTEGRAL DE JÓVENES INVESTIGADORES

Sylvia C. van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros y Abel Rubén Hernández Ulloa

Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación

### 1. Contexto.

En la década de 1970 se pueden encontrar datos y cifras que señalan el nacimiento tardío de los posgrados en nuestro país y, a partir de esa década, un crecimiento desigual pero acelerado de los programas de grado. Así se pasó de 5,963 estudiantes en 1970 a 118, 099 para el año 2000 (ANUIES, 2003:3). Las consecuencias y ajustes que se han requerido desde entonces enmarcan también la historia de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato.

Para el año de 1978 inició la primera generación de la Maestría en Investigación Educativa, con el propósito de contribuir a la formación de investigadores en este campo, iniciando por los propios profesores de la Universidad de Guanajuato. El programa tiene una duración de dos años con programas y materias cuatrimestrales, en el año de 1995 se realiza la primera revisión curricular y ello lleva al ajuste, actualización, modificación, supresión de varias materias y la incorporación de materias que se habían ofertado como optativas pero que ante la realidad en el campo educativo ahora se planteaban como obligatorias.

El siguiente ajuste al programa fue en el año 2006 con base en la evaluación CIIES (2001), en la cual se otorgó el nivel 3. Las observaciones producto de dicha evaluación dan pie a una nueva modificación en la cual son atendidas y, para el año 2006, se logra el nivel 1 de CIIES, destacando en los ajustes: la incorporación de profesores de tiempo completo con grado de maestría y doctorado, incluso algunos con reconocimiento por el SNI y, por otra parte, la implementación de la evaluación CENEVAL (EXANI III) para los aspirantes al programa.

En el 2008 se cierra la inscripción al programa de la MIE (Maestría en Investigación Educativa) con la finalidad de realizar una nueva modificación curricular que permitiera elevar la calidad del programa, sus índices de titulación (27% hasta ese entonces) y su incorporación al PNPC.

El actual programa de la MIE presenta un entramado curricular que permite el seguimiento y atención puntual de las necesidades de formación de los maestrantes, así como el trabajo colegiado entre profesores, el espacio común para Seminarios de Investigación permite compartir y apoyar en los avances a los distintos proyectos de investigación de los maestrantes, además de ser un espacio para la escucha, el intercambio y la discusión de ideas de maestros y alumnos y no sólo de retroalimentación de maestrantes. Por su parte, los Coloquios son espacios que propician el intercambio y la experiencia de defensa de sus trabajos y avances. El Seminario de Tesis es el espacio de atención individualizada, tanto con su comité tutorial, como son su asesor.

INSCRIPCIÓN SUGERIDA	EJES			
	OPTATIVAS	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	SEMINARIO DE TESIS	
<b>I</b>		SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS I 8 créditos	
<b>II</b>	OPTATIVA I 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS II 10 créditos	Coloquio I 2 créditos
<b>III</b>	OPTATIVA II 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III 8 créditos	SEMINARIO DE TESIS III 10 créditos	Coloquio II 2 créditos
<b>IV</b>	OPTATIVA III 4 créditos	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN IV 8 créditos	SEMINARIO DE TITULACIÓN 12 créditos	Coloquio III 2 créditos
Totales	12 créditos	32 créditos	40 créditos	6 créditos

## 2. Objetivos.

Con base en las propuestas de la UNESCO (2005) y de Hargreaves (2003), la maestría recupera el reconocimiento de las particularidades, considerando la



empatía como un elemento fundamental para dicha comprensión. Y en ello los académicos tienen un papel central no sólo con sus propios estudiantes, sino también con sus pares y colegas. Todo lo anterior deberá reflejarse en los programas educativos, teniendo en cuenta que su pertinencia está en dependencia directa del compromiso social y humano que asumen, ya que sólo de esa manera se logrará un impacto en lo laboral, lo académico, lo personal, en la formación de ciudadanos locales, etc. Así, el objetivo general de la Maestría en Investigación Educativa es:

*“Promover la formación avanzada de profesionales de la investigación educativa a través de su participación activa en un equipo de investigación que es liderado por uno de los académicos asociados al programa y que tendrá por resultado el desarrollo de las habilidades de investigación básicas como aprender a colaborar en equipos de investigación, ejercitar la práctica del análisis crítico de las teorías que se articulan, en relación a contextos socioculturales diversos, para conceptualizar y problematizar el fenómeno educativo como objeto de estudio”(p.33)*

### 3. Marco conceptual o de referencia.

Una propuesta curricular como la planteada por la Maestría en Investigación Educativa requiere un sustento pedagógico acorde y, éste, lo encontramos claramente expresado en la propuesta de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970), quien propone un enfoque dialógico. 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. La vida es un continuo diálogo (no siempre con las mismas intenciones y características) con los otros, a través del cual nos conocemos, nos formamos, nos recreamos, nos re-significamos, todo ello como un proceso. A diferencia de Habermas (1987) (quien plantea que la acción comunicativa está marcada por intencionalidades diversas en la intersubjetividad y propone el consenso racional como mecanismo principal), Freire propone el diálogo como una acción que permita buscar y reivindicar la democracia como opción para el campo educativo, de ahí la importancia de un diálogo entre iguales, ya que ello propicia un espacio de libertad y crítica; y es tarea del académico buscar la creación de dicho espacio de libre intercambio de ideas, de trabajo conjunto, de aprendizaje a partir del contexto, etc. Desde este enfoque el trabajo de formación del maestrante es más sencillo

porque en un intercambio directo, abierto y libre se permite el reconocimiento de los intereses de investigación de ambos, a la vez que las necesidades de formación.

Por otra parte, el enfoque de una tutoría personalizada por parte de un comité de tres académicos facilita la atención al maestrante, como el apoyo para lograr la internacionalización, la realización de estancias académicas cortas, contacto con otros profesores, incluso ofertas laborales; por otra parte, ello representa un beneficio al programa de posgrado, ya que garantiza un mejor acompañamiento, resolución de problemas en el proceso de la investigación, mejor calidad de la formación y, sobre todo, titulación en tiempo y forma (González, 2005).

#### 4. Metodología.

Se trata de un estudio de caso que nos puede aportar a la comprensión de los alcances y las limitaciones del trabajo colegiado en comités tutorales para la formación de jóvenes investigadores. Como estudio de caso nos posicionamos con Robert Stake que nos indica que *...es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (2007:12).*

En virtud de que se trata de la sistematización, análisis y reflexión en torno a una experiencia vivida de manera colegiada, también tiene un carácter de investigación evaluativa que como conceptualiza Weiss *... compara "lo que es" con "lo que debería ser". Aunque el mismo investigador carezca de prejuicios y se mantenga objetivo, se ocupa de fenómenos que demuestran que el programa está alcanzando o no las metas propuestas (2001: 19).*

Estas bases metodológicas y un posicionamiento desde la fluidez en la *episteme* (Goodyear y Zenios: 2007), dan sustento a los caminos emprendidos para realizar el presente trabajo.

#### 5. Descripción de la experiencia.

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 y, con base en su trabajo, enriquecerlo con sugerencias que permitan la construcción teórica y metodológica bien sustentadas, un trabajo de campo sólido, un análisis adecuado de los datos y hallazgos obtenidos, coherencia estructural en su armado y congruencia en el discurso argumentativo, incluyendo las conclusiones del mismo.

En el caso que nos ocupa el maestrante inició su posgrado en agosto de 2014 y lo terminó en junio 2016, presentó su examen de grado en diciembre de 2016, en tiempo y forma. Fue un estudiante becado durante el último año, en virtud de que el programa fue aprobado como un programa de calidad por el CONACyT.

El comité tutorial sesionó 10 veces en este periodo. El primer semestre dos veces, en el cual los miembros recomendaron lecturas en torno al tema de interés del maestrante y se revisaron sus ensayos producto de la elaboración propia del tema con sustento en las lecturas. En este proceso inicial la escucha activa de todos los integrantes es clave. El campo de estudio abordado fue el desarrollo moral y las TIC en niños y niñas de seis a diez años de edad. Se enfocó transdisciplinariamente lo que le implicó al maestrante lecturas de orden filosófico, pedagógico en el ámbito del desarrollo moral y en torno al acceso y uso de las TIC por la población infantil. Los miembros del comité no necesariamente coincidían en sus visiones, pero se dio libertad al maestrante de escoger la propia con base en una lectura amplia y crítica, con enfoques diversos. Este ejercicio de respeto a la opinión y visión del maestrante fue característico del diálogo establecido durante las sesiones. Aunque no siempre fue fácil para el estudiante: esta forma de vivir diferentes maneras de abordar un tema y de establecer una metodología coherente con el enfoque escogido, obligó al

maestrante a reflexionar con profundidad, a sustentar su trabajo seriamente y a defender su postura frente a las de sus acompañantes, entendiendo que le tocó asumir el liderazgo y ganarse su lugar como autor de su investigación. Las experiencias formativas en la licenciatura del estudiante que habían sido directivas e impositivas por cada maestro en turno, no lo habían preparado para encontrarse con tres profesores cuyas visiones no coincidían. Esto provocó confusión y crisis, pero también un gran aprendizaje con respecto a la importancia de escudriñar bien los paradigmas de cada trabajo investigativo y asumir una postura crítica. Una actitud de escucha activa generó un ambiente cálido, a pesar de una discusión académica en ocasiones bastante ríspida. Finalmente, en ese primer semestre el maestrante logró establecer su marco teórico-conceptual propio que defendió bien y que le permitió dar el siguiente paso: formular con claridad la pregunta de investigación y determinar sus categorías de análisis.

Durante el segundo semestre el maestrante desarrolló su marco metodológico, sus instrumentos y realizó su trabajo de campo (pilotaje y aplicación). Escogió una metodología cuanti- cualitativa, desde un enfoque complejo que le permitió triangular los datos estadísticos de conocimiento y acceso a las TIC de sus informantes con los resultados de las entrevistas a profundidad realizadas con los pequeños. Una innovación en el campo del estudio fue el dar voz a niños y niñas y con ello el de permitir el discurso libre de los informantes, que solitos plantearon los dilemas morales sobre los cuales emitieron sus juicios y opiniones. En el segundo semestre las dos sesiones se ocuparon para revisar el marco metodológico y los instrumentos. También en este semestre las discusiones fueron acaloradas y fuertes, una con respecto a la forma de involucrar a niños y niñas de seis a diez años con su consentimiento informado a participar según los lineamientos planteados por la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el otro con respecto a la concreción del enfoque complejo para el estudio. El maestrante, también en este caso, logró posicionarse y defender sus elecciones y sentirse cobijado en un mar turbulento.

En el tercer semestre se revisaron las sistematizaciones de los resultados estadísticos y cualitativos de los datos y hallazgos obtenidos. En estas sesiones las

discusiones fueron interesantes pero menos polémicas y se avanzó en terminar el análisis de los datos.

En el cuarto semestre se hizo la redacción final del escrito, esto implicó la revisión y relectura de todos los trabajos previos. El comité tutorial aflojó el ritmo de trabajo en virtud de que las lecturas tenían ahora que ser minuciosas y con correcciones de detalle. Dado lo anterior se continuó en la revisión de los textos trabajados hasta octubre de 2016, momento en el que se incluyó a un colega externo que leyó el documento completo y envió sus observaciones, alentando al estudiante y sus profesores a publicar un artículo dada la calidad del trabajo. En diciembre se concluyó el proceso con el examen de grado cuyo resultado fue una mención con trabajo laureado.

Este proceso se dio en paralelo con el Seminario de Tesis en el que se retomaron las observaciones, se fortaleció al maestrante para defender su trabajo, a veces ampliando literatura, en otras analizando críticamente argumentos diversos y, siempre, cuidando la coherencia en la argumentación. Fue importante asegurar la confianza del estudiante que le permitiera dialogar con sus asesores en un plano horizontal.

Las sesiones del comité tutorial también fueron aprovechadas para sugerir vinculaciones con colegas de otras instituciones, para apoyar al logro de dos estancias internacionales y para alentar a la presentación de los avances en congresos.

## **6. Resultados alcanzados.**

El objetivo principal de lograr un trabajo con calidad y la titulación en tiempo y forma se logró, aunque el último semestre de la maestría los miembros del comité tutorial no trabajaron a los ritmos deseables.

El logro más importante del trabajo colegiado fue la formación que obtuvo el maestrante en un diálogo continuo, abierto y horizontal que le permitió acceder al mundo de la investigación con una postura crítica, a la vez que científicamente seria.

Resultados colaterales fueron sus participaciones en 6 congresos, dos estancias, una en la Universidad de Arizona y otra en la Universidad de Georgia, donde también recibió una oferta de trabajo.

La internacionalización y la confianza ganada en el dominio del Inglés académico en su campo fueron otros resultados alentados por el comité tutorial.

## 7. Conclusiones e implicaciones.

Es importante señalar que la experiencia compartida por los académicos que fungieron como tutores, durante el proceso de elaboración del trabajo de investigación, propició la discusión abierta y colegiada que permitió al estudiante de postgrado conocer perspectivas diferentes en el abordaje metodológico y también en referentes teóricos. Esta diversidad permitió al alumno asumir su propio camino en el desarrollo del trabajo y encontrar argumentos para poder defender las perspectivas metodológicas y teóricas seleccionadas. El ambiente permisivo de la discusión académica ofreció un espacio para poder construir puentes de entendimiento y de racionalidad a pesar de las diferencias en las perspectivas discutidas. Podemos considerar esto como un ejemplo de “fluencia epistémica” (Cfr: Goodyear y Zenios: 2007), para la generación conjunta del conocimiento en la que se facilitan los procesos de colaboración a pesar de las diferentes experiencias y posiciones teóricas.

El comité tutorial estudiado cumplió con su cometido, sin embargo, desaprovechó oportunidades de presentar en congresos de manera conjunta con el estudiante, se le dejó como protagonista individual en todas las presentaciones.

Al final del proceso, el artículo que se está formulando sí se hará como publicación colegiada. Se dejó lo de las publicaciones hasta el final y hubiera sido mejor manejar algún artículo más durante el proceso.

El comité tutorial asumió otras tareas importantes que sería aconsejable agregar a la descripción de sus funciones como son el de facilitar las estancias internacionales, fomentar las publicaciones conjuntas, así como la participación conjunta en congresos académicos.

Si los comités tutoriales funcionan en un espíritu dialógico, respetuoso y crítico, asegurando un ambiente cálido, son un elemento importante en el proceso formativo de los jóvenes investigadores.

El peligro de esta fórmula es que se convierta en un proceso endogámico al interior de cuerpos académicos, sin embargo, la inclusión en la fase final de un miembro externo de otra institución y la presentación de avances en los congresos

contribuyen a garantizar que no se vicien los procesos y discusiones, sobre todo, si se logra el respeto por visiones, metodologías y enfoque diversos.

#### 8. Referencias.

ANUIES (2003). Anuario Estadístico de Posgrados 2002 de ANUIES. México.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo: XXI.

González Ceballos, Rubén; Romo, López Alejandra. (Comps.) (2005). Detrás del acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente? Colima: Universidad de Colima.

Goodyear, P., y Zenios Maria. (2007). Discussion, Collaborative Knowledge Work and Epistemic Fluency. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 351-368. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4620577>

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Tomos I y II Madrid: Taurus.

Hargreaves, Andy. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (la educación en la era de la inventiva). Editorial Octaedro. España

Stake Robert, (2007). *Investigación con estudio de casos*. Traducción de Roc Fiella. Cuarta edición. Madrid: Morata.

UNESCO. (2005) Informe mundial de la UNESCO Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO. <http://www.unesco.org/publications>. Consultado en septiembre de 2006.

Weiss, Carol H. (2001). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. 2da ed. México: Trillas.





# **CAPÍTULO 7 PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN**

## MITO O REALIDAD, LA ASESORÍA COMO FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Raúl Vargas Segura (REDIEEM)

Manuela Badillo Gaona (ESCA Sto. Tomás IPN)

### Introducción

La experiencia concreta de formación en investigación educativa, se desarrolla en el Seminario Taller de Formación en Investigación Educativa (STFIE) que promueve la Coordinación de la Maestría en gestión y desarrollo de la educación (MAGDE) de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en la Ciudad de México. El STFIE se integra de 11 participantes, algunos egresados y otros en proceso de estudios MAGDE.

El propósito es efectuar una reflexión sobre el pensar y la práctica de la asesoría, analizando críticamente en principio la perspectiva teórica y su expresión práctica de la asesoría en los procesos de investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES) para la obtención de los diversos grados académicos. Reconocer desde donde se ubican los académicos – asesores y los asesorados. Los efectos que van determinando actitudes de falta de interés y, las bondades que genera una asesoría analógica. Y cómo esto tiene efectos en para el pensar y el hacer de la docencia y la gestión. Sustentar el proponer la asesoría como acompañamiento formativo, cuestión que es necesaria en el actual contexto educativo de las sociedades de Latinoamérica, recuperando lo planteado por Costa, cuando expresa:

(...) a la urgencia de una educación democrática y emancipadora parece constituirse como una alternativa para la superación de la diferencia significativa como obstáculo para el ingreso y la permanencia

en la escuela regular [ ], así como para la posibilidad de pensar en una sociedad justa y humana. (2009: 384)

Para ello, es urgente ampliar la práctica de la asesoría por sus contribuciones a la formación teórica y el apoyo en los procesos investigativos, necesarios a la actuación en los diversos niveles de enseñanza y en las Instituciones de Educación Superior volcadas a las licenciaturas y la formación inicial de maestros y maestras.

En estos momentos históricos culturales es importante considerar la fundamentación teórica, pero sobre todo la intencionalidad de las asesorías en los procesos de investigación educativa con vistas a una educación más allá de las formalidades institucionales y de los contenidos curriculares de la escuela contemporánea. Cada vez más se está requiriendo pasar del tiempo de la lógica del artesano como lo señalaba Sánchez Puentes:

Se entiende por "*vía artesanal*" la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende al lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo: a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimientos; a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo. (1995: 8)

ue en la década del '90 del Siglo XX, llego a ser una reflexión de la práctica de la asesoría en procesos de investigación educativa de enorme avance para impulsar y lograr grandes resultados, sin embargo, se ha llegado a requerir de manera urgente en la labor de asesoría el avanzar a prácticas sustentadas en la perspectiva de formación, que supere la lógica artesanal de capacitación.

#### Reflexión hermenéutica

Es importante reconocer que actualmente la teoría del respectivo campo de la ciencia, la pedagogía, la sociología y psicología contemporánea viables de ser utilizadas

para sustentar el pensamiento investigativo y su práctica, cada día se amplía más, así como, los medios tecnológicos y están en pugna implícita o explícitamente para romper el uso limitado de las aportaciones epistémicas contemporáneas, las trabas para ser consideradas y utilizadas tanto en los ámbitos académicos como sociales.

Esto que parece contradictorio y complejo, pero resulta una condición conflictiva, cuando quienes despliegan la tarea educativa de asesorar se posicionan en una sola situación teórica y metodológica, delimitando su quehacer como asesores, orientando y a veces condicionan explícita o implícitamente su asesoría en una visión univocista.

Para aproximarnos reflexivamente a esta realidad, se recuperan los planteamientos del movimiento filosófico – pedagógico impulsado por el hermeneuta: Mauricio Beuchot. Se significa la perspectiva de la hermenéutica analógica, en el intento de efectuar una reflexión hermenéutica crítica y analógica, señalando que se:

Pretende superar las limitaciones de una hermenéutica unívoca y una equivocada: sobre todo en cuanto a la interpretación infinita. En efecto, una hermenéutica unívoca tiene la desventaja de ser demasiado restrictiva, pues sólo admite una única interpretación como válida, y las demás son falsas. Pero una hermenéutica equivocada tiene la desventaja de ser demasiado permisiva, pues admite prácticamente todas las interpretaciones como válidas y complementarias. En cambio, una hermenéutica analógica acepta más de una interpretación (en contra de la equivocada), sino que tienen que argumentarse y ocuparán una jerarquía de analogado principal y analogados secundarios, hasta que empiece la inadecuación a partir de alguno de ellos. (Primero, 2006: 14 y 15)

Jacob Buganza, abunda en la importancia de esta perspectiva filosófica pedagógica, cuando nos plantea:

Hermenéutica es la teoría de la interpretación, y concretamente se centra en la interpretación de textos (polisémicos o con dos o más sentidos; los textos

con un solo sentido no tiene caso que sean objeto de un trabajo hermenéutico). Pero los textos, o el texto, no es solamente lo escrito, sino que abarca muchas cosas más, como lo hablado, lo actuado, lo mostrado y, también, lo ocultado por ejemplo (...) y más adelante señala que 'contextuar es poner el texto en su contexto', ponerlo en el marco donde se ha emitido o generado. (Buganza, 2011: 43)

A partir de esta referencia se plantea ésta reflexión sobre la asesoría considerando los textos al respecto, los textos escritos y las y los actores participantes: las y los asesores de Educación Superior y Básica, entendidos como textos a interpretar.

La tarea de asesoría, las y los asesores en investigación educativa en estos últimos años han incrementado su presencia en el ámbito de las diversas instituciones y en todos los niveles educativos. Así que este escrito en principio es una invitación a todas y todos aquellos que desarrollan responsabilidades de asesoría en la estructura educativa, a darse un momento de respiro, detenerse y reflexionar, analizar, dialogar entre pares sobre cuestiones como las siguientes:

¿Qué diferencia pudiera existir entre darle un sentido a la asesoría como capacitación y si hay una diferencia en la asesoría intencionada como formación que tiene la investigación como su propósito central?

¿Habrá alguna consecuencia diferenciada de una asesoría como capacitación o como formación para quien requiere efectuar esta tarea educativa?

¿Por qué las y los teóricos insisten en sustentar una visión univocista de la asesoría presuponiendo que la o el asesor sabe más y en momentos, para señalar que el asesor tiene posesión de la verdad absoluta, y el asesorado requiere de apoyo y ayuda, solamente?

Entre los teóricos que han planteado recientemente escritos sobre la asesoría se puede mencionar a: Mar Rodríguez, Serafín Antúnez, Domingo Segovia, quienes con matices, mantienen lo que podríamos mencionar como una visión univocista del término asesoría, entendiendo por asesoría como un servicio, un dar

apoyo o ayuda, seguimiento, aconsejar, aportar conocimientos a las y los asesorados, se relaciona de manera recurrente la asesoría con los términos de capacitación, función, impacto, seguimiento y operación, hasta configurar un discurso o campo semántico referencial que identifica a las y los asesores. Un ejemplo es lo que menciona Antúnez “La asesoría así concebida y a través del diseño y la implementación de procesos compartidos de observación, acción y reflexión constituye, además, la modalidad de capacitación”. (Antúnez en DGFCMS, 2006: 60)

Esto, es lo que se podría comprender como la visión univocista acerca de la asesoría.

Pero quedaría incompleta nuestra reflexión y, se requiere discernir sobre la visión equivocista cuando se entiende al término tutoría, siendo que en realidad se trata de capacitación, se opera y se evalúa como capacitación a la asesoría. Antonio Alanís ya lo tiene señalado al mencionar: “En el campo de la formación continua se incluyen todas las acciones de capacitación y actualización”. (2004: 31)

Ahora bien, se menciona esta contradicción, a partir de identificar al término formación con propósitos que van más allá de alcanzar el manejo de información, de operación irreflexiva y funcionalidad sistémica.

Ya Ferry, Navia y Ducoing entre otros, han planteado el término formación con un sentido epistémico, ontológico, axiológico y teleológico. Esto es la formación con un sentido y en una dimensión epistémica se reconoce como la posibilidad que tiene el ser humano de aprender consciente o inconscientemente o de manera intencionada, a través de situaciones dialógicas y de interacción social.

Mientras que desde una dimensión ontológica la formación se reconoce como un tomar conciencia de uno mismo, de una reflexión de sí mismo, como un saber para significar el ser, en ese sentido Ducoing plantea lo siguiente:

La formación deviene un proceso en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, entonces toda actividad formativa se despliega a partir del mirar y del actuar sobre

sí. La mirada y la actuación sobre sí mismo se desarrollan con base en el proceso de diferenciación, según Honoré. (Ducoing en Matute, 2000: 171)

Y el reconocer las fortalezas o debilidades del ser, las cualidades inmanentes potenciales y proclives a desarrollar a través de momentos y dispositivos que permitan interacciones heurísticas y metacognitivas de aprendizajes y prácticas que le animen a deconstruir su pensamiento y sus prácticas hacia una mayor humanización y conciencia de historicidad, esto es con un compromiso para sí y para el ser social en donde se desenvuelve.

La formación en un sentido axiológico se reconoce cuando se expresa una ética personal, social o profesional orientada a significar en la práctica virtudes que le permitan responder a los retos del vivir con verdad y honestidad para el bien común.

En la dimensión teleológica la formación promueve un deconstruir fines o propósitos de vida alternativos que posibiliten proyectos personales, profesionales o sociales que le den un sentido de trascendencia al vivir cotidiano.

Estas dimensiones nos llevan a identificar al término asesoría continua como equivocista, ya que aparece como un planteamiento que va más allá de simplemente promover información para operar y funcionar diferente a la o el asesorado en su labor investigativa, y finalmente concluye con una práctica concreta de continuidad operativa.

El acompañamiento formativo (AF) se plantea como un término y situación analógica, en donde la asesoría se despliega como una práctica para alcanzar nuevos conocimientos para la resignificación de un nuevo ser de las y los participantes. La asesoría interpretada analógicamente se entiende como acompañamiento formativo, que parte de establecer dispositivos en donde la o el asesor y la o el asesorado se reconocen en situación de aprendizaje y en proceso de formación.

El acompañamiento formativo, es una situación de estar con un otro, significándolo, con un sentido consciente, de que uno es una posibilidad de mediación, de referente, que al otro le va a permitir la deconstrucción de su pensar y su hacer en situaciones de asesoría. Es una relación empática, de reconocimiento del yo y del otro, un otro como un alter del yo mismo, donde ambos se predisponen y se reconocen como personas en situación de aprendizaje y en un proceso permanente de formación. Por eso el acompañamiento con apellido, el acompañamiento con una intencionalidad consciente de formación. El estar junto al otro, con una clara finalidad de formarse, de reflexionarse y de ser un punto de encuentro o desencuentro que provoca una situación de reflexión en el otro, por medio de la relación dialógica en un dispositivo o espacio colectivo. (Vargas, 14).

Pero es el asesor, el primero en reconocerse en disposición y situación de intencionar su participación para lograr nuevos conocimientos y significados de lo educativo a través de las relaciones dialógicas que se promueven por medio de la mediación en los dispositivos de formación, que es como se conciben los cursos, talleres o actividades de asesoría. Superando con ello, la sola intención de vaciar información y orientaciones operativas.

### Análisis

Es aquí donde se expresa hasta qué punto en las prácticas de asesoría, la formación se hace evidente como un mito, ya que el término se utiliza de manera reiterativa tanto en algunos documentos, como en el discurso cotidiano de las y los interesados en efectuar IE en los ámbitos de la educación inclusiva, es ya una forma de comunicación presente en los mensajes oficiales, hasta llegar a significar la materia a trabajar en cada acción o proceso de actualización.

De igual manera aparece invariablemente en los materiales de lectura: guías metodológicas o dossier de lecturas y en las metas a lograr, o en los indicadores de evaluación. Así, al término formación se le agrega: asesoría pedagógica, académica.



La formación convertida en mensaje, en una situación ideal, transparente, incuestionable y claro siempre como algo a perseguir, a lograr. Pero resulta por lo regular una práctica de capacitación, que justo en estos momentos tiende a ser más evidente el sentido perverso de origen. Con respecto al mito, se reconoce a Fausto Martínez, quien recupera a Roland Barthes en relación al mito, menciona:

Es un habla, pero no se trata de cualquier habla, el lenguaje necesita ciertas condiciones específicas para convertirse en mito. El mito constituye una forma de comunicación, un mensaje; el mito no puede ser un objeto, un concepto, o una idea, se trata de un modo de significación, una forma. La palabra mítica está constituida por una materia trabajada, pensando en una comunicación apropiada, por eso todos los materiales del mito presuponen una conciencia significativa que puede razonar sobre ellos, independientemente de su materia. [ ] Y agrega, la forma del mito no es un símbolo, se ofrece como una imagen rica, vivida, espontánea, inocente, indiscutible, al mismo tiempo, alejada y transparente. (2011: 23 y 25)

Siendo entre los miles de integrantes del magisterio en servicio y también entre las y los futuros profesionales de la educación que se preparan en las IES, quienes sentirán de manera directa los efectos de una estrategia sustentada en referentes teóricos unívocos incorrectos. Consecuentemente, en relación a esta cuestión, Costa afirma es “(...) necesario pensar en la formación de los profesores, todo lo cual presupone una postura crítica respecto a la función social de la educación, considerándola un movimiento, una acción político-reflexiva.” (2009: 388)

Por fin, la Asesoría como Formación en Investigación tiene un potencial extraordinario en el combate a la debilidad pedagógica observada el largo tanto de la formación inicial cuanto en la formación continua de las y los maestros y gestores de la Educación Básica y Superior.

Conclusiones

Reconociendo la importancia que cada tienen en los estudios de posgrado, el conocimiento de las diversas perspectivas teórico metodológicas de la investigación educativa, se hace necesario ampliar la intencionalidad de asesoría, más allá de un proceso de capacitación.

Se propone como referencia categorial y estrategia alternativa el acompañamiento formativo en los procesos de asesoría en investigación educativa en las instituciones de educación superior.

Lo que permitiría un conocimiento más amplio de las diversas perspectivas teórico metodológicas y por ende una amplitud en la sustentación de los procesos de asesoría en investigación educativa.

#### Referencias

Buganza T., Jacob (2011) *Ensayo sobre hermenéutica analógica*. México: Editorial Torres Asociados. RIHE.

Costa, Valdelúcia Alves da (2009) *Políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar en Brasil. Evaluación de los programas de formación continua en la educación inclusiva*. In: Brogna, Patricia (Compiladora). (2009) *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. Trad. de Mariano Sánchez Ventura. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), p. 383-410.

DGFCMS (2006) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP.

Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Argentina: Edit. Novedades Educativas.

Matute, Esmeralda y Rosa Martha Romo Beltrán (Coords.) (2000) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara.

Martínez T., Fausto E. (2011) *Mitos y realidades de la Alianza para la Calidad de la Educación en México*, Morelos. Mecanoescrito.

- Navia A., Cecilia (2006) *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. México: Ediciones Pomares.
- Primero R., Luis Eduardo y Mauricio Beuchot Puente (2006) *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Sánchez P., Ricardo. (1995) *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: CESU-UNAM.
- Segovia J. Domingo (2004) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro.
- Vargas S., Raúl (2012) Acompañamiento formativo: ¿Qué connotaciones tiene en procesos de formación docente? En Wall Barbosa de Carvalho, Mariza Borges. *Educacao básica, educacao superior e inclusao escolar: Pesquisas, experiencias e reflexoes*. Río de Janeiro, Brasil: Editorial Intertexto. pp. 13 – 22.

## LA EDUCACIÓN INFORMAL EN LA INNOVACIÓN DEL CONOCIMIENTO: EL CASO DE MUJERES INDÍGENAS EN GUANAJUATO

Sergio Jacinto Alejo López, Mireya  
Martí Reyes y Marcos Jacobo Es-  
trada Ruiz.

Universidad de Guanajuato

### Introducción

El tiempo contemporáneo tiene el papel central del conocimiento distinguido por el crecimiento acelerado, su complejidad y una rápida obsolescencia, lo que obliga a proporcionar una educación para el cambio y la incertidumbre; además de estar al tanto en la resolución de problemas, adaptación a nuevas situaciones, selección de información relevante, manejo del lenguaje, elaboración de proyectos, etc. Son competencias propias de la globalización, caracterizada por la agrupación de capitales en pocas manos e influida por las tics; así como el agotamiento de los estados nacionales como agente económico interventor. Esta situación traspasa el campo de las universidades acercándolas a los ámbitos económicos, en donde la educación superior pretende formar profesionales competentes, como lo señala el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, académicamente pertinentes y socialmente relevantes con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional, que permita a los egresados dar respuesta a las necesidades cambiantes del entorno regional y nacional (PSE, 13). Sin embargo, en la generalidad estos perfiles profesionales están destinados para los grandes mercados de consumo y sus conocimientos son válidos y rentables siempre que aporten beneficio a los intereses de una cientificidad económica, por lo mismo se volverán mercancías muy apetecibles dejando de lado la formación ética. No todas las sociedades tienen una accesibilidad al disfrute de estas bondades, y con ello sucumben los pueblos en sus formas de vida comunal, familiar e individual

producidas desde una educación informal. En la actualidad agonizan venas de conocimientos ancestrales que fortalecen las identidades locales entendidas como un conjunto de saberes y valores transmitidos y heredados desde la base de las comunidades y no desde sus élites de dominación, actuando como otra manera de expresar los modelos de vida y de trabajo.

La presente investigación muestra cómo los saberes son adquiridos, comparados y transmitidos de manera familiar/informal por mujeres con herencias indígenas, que se dedican a la producción de tortillas de maíz en la comunidad de Urireo, al Sur del estado de Guanajuato en México; planteamos: ¿Cómo desde la educación superior se puede contribuir al rescate de estas formas de construcción de contenidos educativos empíricos realizadas en el territorio de la informalidad familiar durante generaciones, y puedan constituir una competencia de innovación formativa, importante para estudiantes, profesores y las propias mujeres artesanas?

## 1. Objetivos

General:

- Contribuir al rescate de conocimientos empíricos de las mujeres artesanas, que puedan ser asimilados e incorporados en la educación superior.

Específicos

- Describir las formas de adquisición y transmisión del conocimiento de parte de las mujeres indígenas en la producción de tortillas de maíz.
- Analizar posibilidades de relación de la educación formal y la educación informal en el contexto de las mujeres indígenas en la comunidad de Urireo, Guanajuato.
- Analizar alternativas para el rescate de los conocimientos familiares en la hechura de tortillas de maíz para procurar formas de innovación en beneficio de los estudiantes y profesores.

## 2. Metodología

Estudio con un enfoque cualitativo. Se desarrollaron entrevistas abiertas con mujeres artesanas, realizadas en su propio espacio de la casa donde hacen sus tortillas, con base en una guía semiestructurada de preguntas que abarcaron desde cómo aprendieron el oficio, cómo lo transmiten, de qué manera emplean sus ganancias, el significado que tiene para ellas este oficio y su condición propia de ser mujer. Participaron en la planeación y desarrollo de la investigación, estudiantes de Servicio Social Universitario y del curso de Sociología Rural del Programa de Ingeniería Agroindustrial de la Sede Salvatierra, de la Universidad de Guanajuato. Posteriormente se hizo una propuesta de mejora en el diseño curricular con énfasis en el perfil de egreso y las posibilidades de apropiación e integración del conocimiento de las mujeres tortilleras.

### 3. Antecedentes

México posee un mapa muy extenso y diverso de artesanías, en lo particular de naturaleza alimentaria, en todo su territorio nacional desde el norte hasta el sur, que han sido fraguadas desde antes de la conquista. En la actualidad se desarrolla este tipo de artesanía en productos del trigo y maíz, así como de la leche, la carne y la conserva de dulces. En investigaciones realizadas (Alejo, Herrera y Ruiz, 2012), se menciona la situación crítica de estas unidades artesanales, cómo va desapareciendo la manufactura original y los contenidos educativos empíricos, del agotamiento en los viejos artesanos y artesanas, del desinterés en los jóvenes por continuar con estas formas de actividad tradicional construidas durante tanto tiempo y donde descansa mucha identidad cultural y cómo se incorporan nuevos patrones de consumo alimentario y se disminuye el valor adquisitivo en la demanda.

Por otro lado, las universidades tienen la responsabilidad primigenia de tomar como objeto de investigación a la globalidad; es decir, indagar, conocer y difundir sus espacios de oportunidad y de promover modelos humanos con una reflexión interna en el que se destaque el valor independiente de la educación vista como un fin; *sobre la diversificación del sistema de educación superior y su amplia presencia en las distintas regiones son condiciones que favorecen su pertinencia* (PSE, 8,9); esto se ve con reserva y para el caso de las universidades no representa ni de lejos

una síntesis reflexiva de la época ni una forma institucional de responder a sus cambios (Brunner, 2002).

En la Universidad de Guanajuato existe una trascendencia en las políticas y acciones sobre innovación en la formación del ingeniero agroindustrial, desde el currículum se pretende resolver problemas de la producción agropecuaria para incorporar valor agregado y que la investigación *contribuya en la solución de los principales problemas del entorno* (PLADI, 2016). El Programa Educativo de la Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial, considera conveniente *integrar los aprendizajes basados en problemas de la comunidad local, regional, nacional e internacional (...) no fragmentar el conocimiento sino analizarlo desde varios enfoques para una respuesta integral, ecológica, sustentable* (PELIA, 2016). En este sentido el profesionalista deberá tener capacidades para integrar los conocimientos empíricos de los productores agropecuarios y artesanales, así como dar respuesta a sus demandas ya que en su desarrollo profesional tendrá que atender este tipo de problemáticas.

#### 4. Referentes teóricos

La educación formal durante largo tiempo se reconoció como poseedora y validadora del conocimiento, perteneciente a instituciones educativas con agentes personalizados como el profesor, proyectos y programas curriculares medios e instrumentos de enseñanza-aprendizaje (Trilla, 1993); este aislamiento inhabilita otras formas de educación, aumentando un alejamiento entre la educación institucional formal y educación informal; comprendida esta última como *un proceso que dura toda la vida* (Coombs, 1985); es el caso del internet, la televisión, la radio, los libros, el periódico, las revistas, la telefonía celular, la radio, los cuentos de la abuela, etc. La parcelación de las modalidades de educación representa poca utilidad para la sociedad y en este sentido la educación formal *debe brindar, como mínimo, la oportunidad de un trabajo digno y bien remunerado, pero ello ocurre cuando las trayectorias son completas y exitosas, es decir, depende de que la cantidad y la calidad educativas vayan de la mano* (Calderón, 2013,14). La escuela es una institución histórica, no siempre ha existido, es únicamente un momento del proceso educativo y su marco metodológico no siempre es el más idóneo para atender las necesidades educativas

del individuo se requiere de crear paralelamente a la escuela otros medios y entornos educativos (Trilla, 1993), y así, poder tener impacto en la encomienda de la universidad en las identidades y diferencias en un contexto de pluralismo y diversidad cultural, de su contribución a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas (UNESCO, 1999).

La producción artesanal de tortillas de maíz se remonta mucho antes de la conquista española. En su paso a través del tiempo se han construido, compartido y transmitido conocimientos materiales y los valores culturales por familias con antecedentes indígenas, se repite aquello de que decía Bernardino de Sahagún: *En este lugar os entierra nuestro señor, aquí habéis de trabajar. Vuestro oficio ha de ser traer el agua y moler el maíz en el metate. Allí habéis de sudar cabe la ceniza y cabe el hogar.* (2016, 443-444).

En países como México la concepción de la hechura de tortillas de maíz tiene una relación cercana con las problemáticas del campo como son *las crisis agrícolas, la búsqueda de ingresos vía migración, la mayor oferta educativa y laboral para los jóvenes descendientes de familias artesanas, y la mayor apertura de la gente por otros estilos de vida y pautas de consumo* (Moctezuma, 2012, 136); sin embargo, esta forma de producción artesanal no se opone a la productividad tecnológica, ya que igual, pretende *ahorrar, tiempo, esfuerzo, y demás recursos, se refiere a la manera eficiente como lo artesanal logra sus procesos de transformación y construye objetos con una gran carga de identidad, así esté elaborando productos para cubrir cuotas de mercado* (Pacheco y otros, 2009, 208).

## 5. Hallazgos

La mujer en Urireo ha aprendido la hechura de tortillas en condiciones de pobreza, descalza y en andrajos deambulando en su casa entre el cuarto de dormir, la cocina y el traspatio; todo de tierra, piedra y soromuta; al llamado imperativo de su madre, se hinca al lado del metate y recibe su bola de masa para palmear con la ayuda de una media manta para no pegarla en sus manos, apenas tenía 8 años y ya sabía del calor del comal, de la carga de la leña, de la quebrada en el metate, de su rol,



su territorio y la vida. La niña siguiendo a su madre por la casa, encuentra en la cocina el lugar mágico donde se producen las novedades y curiosidades, donde habitan el fuego y el agua, es un pabellón natural de aprendizaje y de imitación, ella busca su identidad en una construcción educativa propia, natural y espontánea. Observa los procesos, no pierde de vista las manos de su madre moliendo, batiendo, guisando e incluso cantando, huele su aroma y está presta para la ayuda, a través de la representación y participación, desea un espacio en el comal para su “tortillita”, todo es un juego hermoso y no hay escuela que pueda sustituir estas habilidades instrumentales aprendidas en el propio mundo cotidiano de los adultos.

El aprendizaje se reconoce en el seno familiar mediante el establecimiento de prácticas educativas aplicadas por padres o madre a las hijas e hijos, caracterizada por su espontaneidad, contingencia y circunstancialidad; ya que no pueden dichas acciones educativas ser organizadas y dirigidas como la enseñanza académica, este aprendizaje se da desde la cotidianidad. La vida cotidiana la comprenden las costumbres, valores y tradiciones de la familia y de la comunidad; es todo un universo cultural que adecua los conocimientos dentro de un universo particular del individuo y del grupo al que pertenece. Los conocimientos de la mujer productora artesanal de tortillas de maíz son desvalorizados desde el propio hogar por los varones y por ella misma al esconderlos en el silencio. Así es la historia de este aprendizaje.

La mujer productora artesanal de tortillas de maíz es callada, sumisa y valiente, es callada aunque tiene mucho que decir, es sumisa por el amor a sus hijos y es valiente gracias al Señor de la Salud, para resistir tanta injusticia y humillación sobre todo de recién casada, los celos de su señor y la obligación de hacer tortillas por una conveniencia económica, dice Doña Rosa que llora porque se acuerda: *los hombre aquí trabajan la tierra y ganan poco, por eso trabajamos las mujeres, muchos fueron unos holgazanes y borrachos pero les queremos rete harto, no los dejamos, además ¿ por eso nos casamos o no?*

Conclusiones preliminares y proyección de resultados

La presente investigación aborda la forma en que los saberes son adquiridos, compartidos y transmitidos por las mujeres indígenas en la producción de tortillas de maíz en la comunidad de Urireo y la manera en que desde la educación superior, particularmente en el Programa de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Guanajuato, se puede contribuir al rescate de estas formas.

No es fácil incorporar conocimientos empíricos de la educación informal e integrarlos al currículum escolar para crear formas de innovación del conocimiento; resulta diferente hacer cambios en las producciones agropecuarias, industriales y de servicios que en el contexto educativo, de manera particular en la docencia; ya que es complicada de formalizar, tal parece que se aprende sin estudiar y muy difícil separarla del espacio donde se crea. Por lo mismo, será en la especificidad de la vida universitaria y de los núcleos productivos donde con seguridad la innovación pueda gestarse y no en campos genéricos propios del discurso globalizador. *No hay fórmulas comunes, llámense buenas prácticas, prácticas de éxito, educación basada en la evidencia o cualquier otro eufemismo* (Fernández, 2016).

Aunque se trata de un acercamiento distinto del tema, es necesario considerar la creatividad del profesor, su disponibilidad de tiempo y de recursos económicos, la libertad otorgada por la administración escolar, así mismo la actitud de las mujeres productoras de tortillas de maíz. Hasta el momento se han realizado diagnósticos mediante proyectos de investigación y programas de servicio social universitarios, que muestran el estado de la producción de tortillas artesanales a lo largo del tiempo y a la forma de trasmisión de sus conocimientos; es necesario atreverse al rescate económico y social mediante agentes del gobierno, la universidad y los productores en su conjunto, sin esta participación clara creemos que la situación no va a cambiar, ni del lado del currículum educativo en la Ingeniería Agroindustrial, ni en las formas de producción y aprendizaje en estas unidades artesanales; entonces continuará esta brecha tan pronunciada de la educación formal y la educación informal.

Referencias

- Alejo, S., Herrera, C.H., Ruiz, G. (2012). *Artesanías Agroalimentarias, alternativas posibles en el sur de Guanajuato*. Universidad de Guanajuato – Altres Costa-Amic Editores.
- Brunner, J.J. (2002). *Tiempo de innovar. Políticas innovativas*. En *El rol de la universidad en el siglo XXI*. Ed. Ordóñez Salazar, Perú en Tunnermann, C. (2002). *La Globalización, desafíos de la educación superior*. Universidad de Guanajuato.
- Calderón, D. (2013). El gasto como instrumento de política pública. En *(Mal) Gasto. Estado de la educación en México*. 2013. Mexicanos primero. México evalúa. 7-22.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Fernández, E. M. *Más escuela menos aula*. El país. 29 de mayo de 2016.
- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2108*. Estados Unidos Mexicanos.
- Moctezuma, P. (2012). Familia Patriarcal Y Trabajo Artesano: Una Forma Organizativa Laboral Sustentada. En *El Parentesco Revista de Estudios de Género. La ventana*, IV, 36, 134-177.
- Pacheco, J. C., Gómez, V. G., Barrero, T. G. (2009). El desafío de las comunidades artesanales rurales: una propuesta ecotecnológica para una artesanía sostenible. En *Acta Agronómica*, 58, 3, 206-220.
- Sahagún, B. (2016). *Historia General de las cosas de la Nueva España*. Red Ediciones S. L: Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación. 2013-2018*. Estados Unidos Mexicanos.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y la educación social*. México: Ariel.

UNESCO. (1999) *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Paris.

Universidad de Guanajuato. (2016). *Programa Educativo Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial. Actualización curricular con base en el modelo educativo de la universidad de Guanajuato*. Campus Celaya-Salvatierra.

Universidad de Guanajuato. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. Actualización*.

## GESTIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: CONCEPTUALIZACIÓN DE LO SIMBÓLICO MEDIANTE REDES SEMÁNTICAS NATURALES

Elena Surovikina

Universidad Autónoma  
del Noreste, México

### Introducción

Hoy en día uno de los retos de cambio y complejidad político-social-educativa en México concierne a la transversalidad de la perspectiva de género (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 [PND], 2013; Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE], 2013). Debido a la perpetuación de la problemática de género en los contextos de la educación contemporánea, aún se requieren diversos abordajes para atenderla. Un posible campo de acción comprende el área de la gestión educativa (Hoy & Miskel, 2013), puesto que las decisiones que toman y el ejemplo que personifican sus agentes comprometen el desarrollo institucional y, en perspectiva, los futuros escenarios educativos del país. Por lo anterior, el dilucidar la conexión o brecha que existan entre la gestión educativa y la perspectiva de género (PEG) en su significación simbólica prevalente que comparte el personal con cargos de responsabilidad escolar constituye una tarea vigente.

### Objetivos y problemática

El actual desconocimiento acerca de la representación de la PEG en la dimensión intersubjetiva, o bien, en las construcciones simbólico-culturales colectivas dentro de los equipos de gestión educativa constituye un problema pendiente a investigar, proceso que coadyuvaría a llenar el vacío conceptual en la materia. Por lo anterior, se formularon un objetivo específico y su correspondiente pregunta de investigación:

- Explorar significados y concepciones que el cuerpo directivo-administrativo le atribuye a los temas de género en la gestión educativa revelados mediante el lenguaje desde la PEG.

- ¿Qué significados y concepciones le atribuye el cuerpo directivo-administrativo a través del lenguaje hacia los temas de género en la gestión educativa?

### Marco teórico

En el fundamento teórico-conceptual se vincula una tríada de elementos clave: la gestión educativa, la perspectiva de género y el lenguaje.

Parcialmente con base en Hoy y Miskel (2013) y Botero Chica (2007), la gestión educativa integra diferentes actores (estudiantes, docentes, personal directivo-administrativo), procesos universitarios (liderazgo, cultura, jerarquía institucionales), así como distintos paradigmas educativos enfocados –para fines del presente análisis– desde la perspectiva de género (problemática, política, calidad, sexismo en el lenguaje).

La perspectiva de género constituye “una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. (...) Propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género” (PSE, 2013, p. 105).

El lenguaje representa un fenómeno multidimensional. El análisis de sus facetas interna (contenidos reflexivos) y externa (formas de expresión) posibilita detectar: (a) la ausencia vs. Presencia de la PEG en un entorno académico; (b) el uso discriminatorio vs. Género-sensitivo (Pérez Cervera, 2011) de los recursos lingüísticos empleados. Asimismo, se relaciona con la memoria semántica que explica “la organización del significado de los conceptos” (Valdez Medina, 2010, p. 43), cuyas conexiones “se expresan simbólicamente a través del lenguaje” (ibíd., p. 51) y obedecen a ciertos principios que, básicamente, forman redes.

Entonces, para discernir los significados que un grupo de personas sostiene acerca de las cuestiones de género en la gestión educativa, se analizó –mediante redes semánticas– una de las cuatro dimensiones de la misma: la intersubjetiva (Surovikina, 2015).

## Metodología

Para un estudio en campo con el equipo directivo-administrativo de una universidad del noreste de México se emplearon el enfoque epistemológico-metodológico cualitativo hermenéutico y, como una de las herramientas, las Redes Semánticas Naturales (RSN, Valdez Medina, 2010).

Con base en Álvarez-Gayou Jurgenson (2003); Ancer Elizondo, Muñiz García, Sánchez Miranda, de la Garza González y Barrón Ontiveros (2013); Hinojosa Rivero (2008), el diseño del procedimiento metodológico de la construcción de las RSN consistió en la obtención de insumos (palabras-definidoras) respecto a una serie de conceptos (frases-estímulos) relacionados con la gestión educativa desde la PEG. En el proceso se recurrió a la creación e introducción de algunas categorías semánticas por sinonimia (Valdez Medina, 2010). La lista completa de los valores comprendió:

- *Valor J* indica la riqueza conceptual de la red (la cantidad de palabras definidoras).
- *Valor M* muestra el peso semántico de cada palabra definidora (se multiplican la frecuencia de aparición por el valor semántico); también *valor M total (VMT)*.
- *Conjunto SAM* apunta al “núcleo central de la red” (15 palabras definidoras con mayores valores M).
- *Valor FMG* prueba la distancia semántica entre diferentes palabras definidoras respecto a la del mayor valor M dentro del grupo SAM; un menor porcentaje indica un mayor desapego.
- *Valor G* (por ítem o en general) cuantifica la densidad de una red semántica (la distancia entre los valores M dentro de un conjunto SAM); un índice bajo indica una alta densidad del concepto.
- *Valor Q* se refiere al consenso conceptual, al crearse categorías de palabras definidoras en dimensiones “*Genérica*” y “*Específicas*” (Varela Ruiz, Petra Micu, González Carvajal, Ponce de León, & Chiroleu, 2000; Petra-Micu, Cortés-Morelos, Talayero-Uriarte, & Fouilloux-Morales, 2012).

- *Frecuencia intragrupo FI* significa el número de veces que se repite una palabra definidora dentro del conjunto SAM.
- *Frecuencia extragrupo FE* compara la repetición de palabras definidoras dentro de varios conjuntos SAM, mostrando la conectividad entre éstos y la consolidación del concepto.

## Método

Se realizó un estudio de caso con una muestra no probabilística por conveniencia de 32 especialistas de gestión (20 féminas, 12 varones), con un promedio de 8.06 años de experiencia como tomadores de decisiones, los altos niveles de formación académica (71.9% con postgrado) y bienestar socioeconómico (62.5% clasificados en A/B y C+ de AMAI, 2015). La mayoría del grupo respondiente (71.9%) laboraba en la dirección y subdirección universitarias.

Se efectuó un tratamiento analítico cualitativo (con ilustraciones numéricas) de las RSN. Los hallazgos se sistematizan enseguida.

## Resultados

### 6.1 Elementos de gestión educativa.

En la figura 1 se muestra un panorama general comparativo de las RSN construidas sobre diez elementos principales de la gestión educativa.

#	Frase-estímulo (abreviada)	Valor J	%	promedio individual	Valor VMT	%	Valor FMG promedio %	Valor G	Valor G índice
I.	Estudiante	210	97%	7	1747	104%	42%	88	6.29
II.	Cultura institucional	185	85%	6	1757	105%	44%	92	6.57
III.	Jerarquía universitaria	227	104%	7	1716	102%	36%	102	7.29
IV.	Problemática de género	225	103%	7	1563	93%	54%	46	3.29
V.	Docente	205	94%	6	1751	104%	51%	77	5.50
VI.	Calidad desde género	230	106%	7	1667	99%	44%	54	3.86
VII.	Personal dir.-admin.	234	108%	7	1746	104%	61%	40	2.86
VIII.	Sexismo en el lenguaje	218	100%	7	1545	92%	45%	43	3.07
IX.	Liderazgo universitario	227	104%	7	1749	104%	68%	29	2.07
X.	Política de género	215	99%	7	1533	91%	34%	81	5.79
	<b>Promedio</b>	<b>218</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>1,677</b>	<b>100%</b>	<b>48%</b>		



*Figura 1.* Resumen de indicadores: diez RSN.

Respecto a la riqueza semántica de cada una de las RSN, el valor J promedio equivalió a 218 palabras definidoras, donde un indicador de la riqueza de las redes individuales comprendió un promedio de casi siete palabras por persona para la mayoría de las frases-estímulo. Para describirse a sí mismo el personal directivo-administrativo utilizó el vocabulario más amplio de todos, compuesto por 234 términos, lo cual pudiera interpretarse como señal de una considerable experiencia en el terreno tratado; mientras que el léxico acerca de la cultura institucional enlistó 185 palabras.

La variación entre los diez conjuntos generados, tomando como eje central el promedio (218 palabras=100%), fue de 85% a 108%, lo cual sugirió que entre la población participante se empleaba una gama consolidada de definiciones sobre algunos de los temas (e.g., cultura) y una abundancia de significados acerca de otros tópicos (e.g., dirección-administración). Al contrastar la decena de los conjuntos SAM entre sí, se descubrió que las distancias semánticas dentro de cada uno variaban: el valor FMG promedio osciló entre 34% y 68%, duplicándose en el caso del liderazgo universitario vs. La política de género.

En cuanto al valor VMT, o pesos semánticos totales asignados a las palabras definidoras, se advirtió que la lista *low-4* fue formada por cuatro cuestiones relacionadas con la PEG, hecho que apuntó a una disparidad de significaciones atribuidas dentro de estas RSN. En el orden ascendente se enumeraron: la política desde PEG (1533, 91%), sexismo en el lenguaje (1545, 92%), problemática de género (1563, 93%), calidad con enfoque de género (1667, 99%). Son los valles en la línea naranja del gráfico (figura 2).

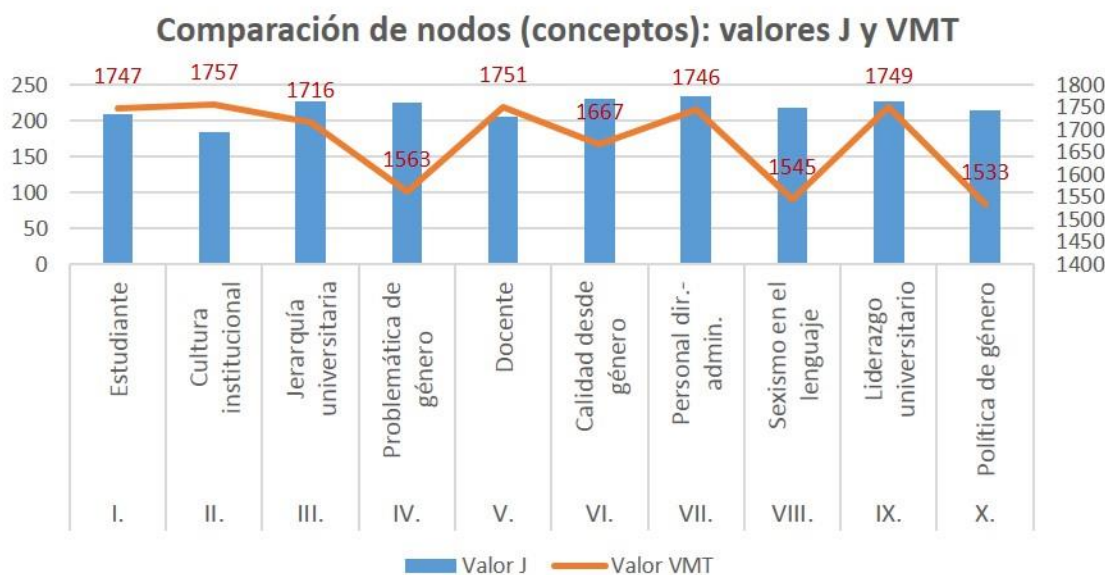


Figura 2. Comparación de nodos: valores J y VMT.

En general, la conceptualización de los nodos de interés obedeció a patrones diferentes y conllevó características heterogéneas. Los estímulos formulados desde el enfoque de género, en particular, parecieron suscitar una variedad de significados de menor estima, generados de una manera más desacorde que otras redes.

El análisis completo incluyó los discernimientos pormenorizados sobre cada uno de los diez tópicos que integraron la gestión educativa. Enseguida se ejemplifica la “problemática de género universitaria”, debido a su relevancia con el objetivo particular de la exploración.

#### Problemática de género en la universidad.

La RSN creada por el personal encuestado en relación con el tópico “problemática de género en la universidad” (figuras 3, 4) se caracterizó por una riqueza conceptual ligeramente superior ( $J=225$ ; 103%), pero con una suma de valorizaciones semánticas para todas las palabras definidoras menor ( $VMT=1563$ ; 93%), que el dato promedio. Es decir, la terminología empleada fue bastante amplia, sin embargo, las apreciaciones sobre el grado de significación de los vocablos que la componían resultaron heterogéneas. Por otro lado, el indicador de la dispersión dentro

del conjunto SAM fue bajo (G=46; 3.29), lo cual apuntó a la existencia de los importantes acuerdos entre las personas participantes para otorgarles evaluaciones semejantes a las 15 definidoras del mayor peso semántico, hecho que caracterizó la red como suficientemente densa.

IV. PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD							
Valor J	225 103%		vs.	218	Valor J promedio		
Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG %	Valor G	Valor G (índice)	FI	FI %	FE
1. IGUALDAD	64	100%	0	-	10	4%	4
2. NINGUNA	53	83%	11	0.79	7	3%	2
3. MUJER	46	72%	7	0.50	7	3%	1
4. DISCRIMINACIÓN	45	70%	1	0.07	6	2%	2
5. CRECIMIENTO	40	63%	5	0.36	5	2%	6
6. HOMOSEXUAL	39	61%	1	0.07	5	2%	1
7. IGNORANCIA	36	56%	3	0.21	6	2%	1
8. OPORTUNIDAD	31	48%	5	0.36	4	1%	4
9. FUERTE	28	44%	3	0.21	4	1%	1
10. RESPETO	28	44%	0	-	4	1%	8
11. HOMBRE	23	36%	5	0.36	4	1%	1
12. ACOSO	22	34%	1	0.07	6	2%	1
13. PARTICIPACIÓN	21	33%	1	0.07	3	1%	2
14. EDUCACIÓN	20	31%	1	0.07	2	1%	1
15. ESTUDIANTES	18	28%	2	0.14	3	1%	2
Valor VMT	1563						
Valor FMG promedio		54%					
Valor G			46	3.29			
FI	269	vs.	FI "IV. Problemática de género en la universidad"		76		

Figura 3. Indicadores sobre la RSN "Problemática de género".

#### IV. Problemática de género en la universidad

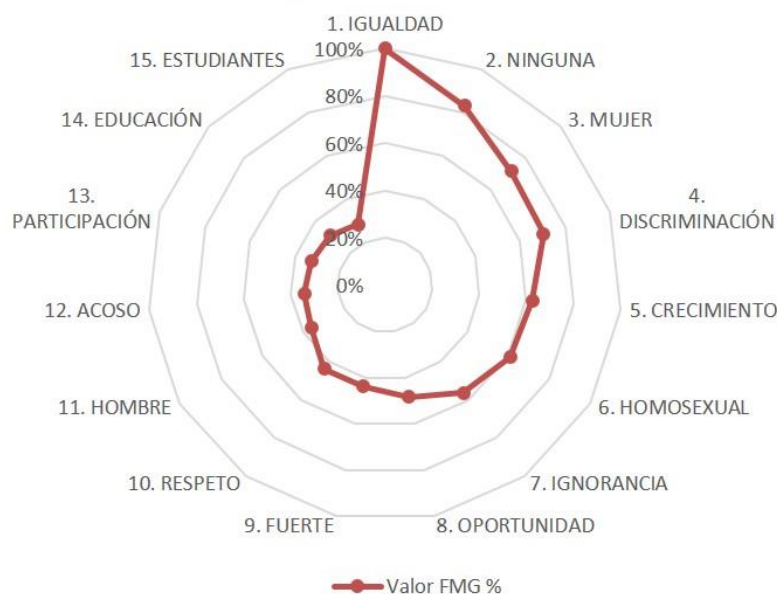


Figura 4. Gráfica del conjunto SAM “Problemática de género”.

El concepto mencionado con más frecuencia (FI=10) se refirió a “(des)igualdad” (M=64; 100%). Las distancias semánticas (FMG) trazadas con relación a esta noción midieron los porcentajes variados, donde un *top-4*, alejado de la cima hasta 30%, incluyó: “ninguna”, “mujer” y “discriminación”. Ésta percepción puntualizó: el reconocimiento del tema, la negación de dicha problemática y una creencia de asociarla con el sexo femenino. Un análisis más a fondo (valor Q) permitió generar cuatro dimensiones conceptuales: tres genéricas y una específica.

- Objeto: “igualdad”, “discriminación”, “acoso”. (VMT por categoría=131).
- Sujeto: “mujer”, “homosexual”, “hombre”, “estudiantes”. (126).
- Apreciación calificativa: “ninguna”, “ignorancia”, “fuerte”. (117).
- Paradigma de logro: “crecimiento”, “oportunidad”, “respeto”, “participación”, “educación”. (140).

Previo a la categorización por sinonimia dentro del conjunto SAM, se observó cierta connotación negativa de los términos, puesto que la mención tanto de mujeres como de hombres fue acompañada por los vocablos tales como “misoginia”,

“1569isandria” [sic], “gay”, “lesbianas”. Llamó la atención la asociación del estímulo con “estudiantes” versus la no especificación de otros agentes universitarios. Respecto al orden de los juicios externados, se manifestó la negativa, escepticismo y aceptación de las áreas de oportunidad desde la óptica de género, lo cual pudiera reflejar el grado de consciencia sobre el tema.

En una revisión del lenguaje género-sensitivo, se evidenció una enumeración mayor –en comparación con otros nodos– de los conceptos relacionados con la PEG: “discriminación” y afines (FI=6; M=45), “diversidad” (FI=1; M=8), “equidad” (FI=1; M=1), “inequidad” (FI=1; M=7), “estereotipo” (FI=1; M=4), “igualdad” (FI=1; M=47), “igualitaria” (FI=1; M=10), “desigualdad” (FI=2; M=7), “lenguaje” (FI=1; M=10), “machismo” (FI=1; M=5), “machista” (FI=1; M=2), “maternalistas” (FI=1; M=4), “1569isandria” [sic] (FI=1; M=6), “misoginia” (FI=1; M=7). Respecto a las actitudes detectadas, se reveló una mezcla de opiniones entre la admisión y el rechazo de la problemática de género, con algunas resistencias referidas mediante las apreciaciones “banal” (FI=1; M=2) o “pasado de moda” (FI=1; M=5).

## 9. Aspectos de confluencia

En el rompecabezas acerca de la gestión educativa desde la PEG, armado con diez piezas medulares, se advirtió un enlace entre sus elementos constructivos mediante varios conceptos vinculantes (figuras 5, 6). La mayor conexión se dio a través de dos nociones clave –“respeto” y “compromiso”– mencionadas en ocho ocasiones cada una. También las ideas acerca de “crecimiento” y “responsabilidad” se repitieron en seis y cinco conjuntos SAM, respectivamente. Fue indicativo que los términos que articulan el tema de género se manifestaron con una menor frecuencia extragrupal: “igualdad” y “oportunidad” (FE=4); “discriminación” y “equidad” (FE=2). Este resultado apuntó a una presencia provisional del tópico de género en la ideología y creencias del personal participante, aunque la organización conceptual del panorama general se evidenció como coherente.

<b>FE = 8</b>	<b>FE = 2</b>
COMPROMISO	INTELIGENTE
RESPECTO	CONOCIMIENTO
	DEDICACIÓN
<b>FE = 6</b>	GUÍA
CRECIMIENTO	EJEMPLO
	SERVICIO
<b>FE = 5</b>	HONESTIDAD
RESPONSABILIDAD	APOYO
	COMUNICACIÓN
<b>FE = 4</b>	VISIÓN
TRABAJO	CAMBIO
OPORTUNIDAD	CALIDAD
IGUALDAD	MEJORA
	ESTUDIANTE
<b>FE = 3</b>	VALOR
PREPARACIÓN	NINGUNA
LÍDER	DISCRIMINACIÓN
AMABLE	PARTICIPACIÓN
	EQUIDAD

Figura 5. Vinculación entre los diez conjuntos SAM: frecuencias extragrupo (FE).



Figura 6. Conectividad entre los conjuntos SAM desde la PEG.

Por otro lado, un examen del lenguaje con PEG reveló que, en general, el vocabulario no fue género-sensitivo en el aspecto del masculino genérico y otras formas léxicas y morfológicas que visibilizaran a las féminas. También se observó un área de oportunidad respecto a la identificación con los valores incluyentes. En suma, se vislumbró un espacio culturalmente compartido pendiente de una resignificación sensible a la mirada de género.

En síntesis, los hallazgos descritos proveyeron un importante material para el logro del objetivo particular planteado arriba. Asimismo, quedaría pendiente triangular esta información con otros insumos y aproximaciones metodológicas previstos en el diseño investigativo global (Surovikina, 2015).

## 10. Conclusiones

En un panorama colectivo de los significados y concepciones que el cuerpo directivo-administrativo le atribuye a la gestión educativa se advirtió una subrepresentación de la perspectiva de género. Si bien desde el aspecto procedimental metodológico esta información será triangulada con otros hallazgos de una investigación más amplia, las conclusiones parciales sugieren la importancia del plano simbólico, un nexo que enlaza la lengua (Pérez Cervera, 2011) y las inequidades de género (Stromquist, 2010). Asimismo, la conceptualización conjunta de la gestión universitaria reflejó un acoplamiento coherente entre sus elementos clave, aunque con una matización atenuada desde la óptica de género.

En suma, puesto que el marco normativo en México (PND, 2013; PSE, 2013) se orienta a la promoción transversal de la PEG, sería pertinente continuar la labor investigativa y de integración de la agenda de género en los espacios educativos. A la par emerge otra interrogante –o nueva problemática a explorar– sobre la permeabilidad y retos de transformación de los territorios simbólicos y culturalmente compartidos de quienes conforman la gestión escolar: en cuanto a la posibilidad de reconstruir su propia dimensión intersubjetiva hacia una mayor recepción, visibilidad, inclusión, o bien, resignificación del tema de género en los ámbitos universitarios.

### Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. D.F.: Paidós.
- AMAI. (2015). Página oficial de Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública. Recuperado de <http://nse.amai.org/nseamai2/>
- Ancer Elizondo, L., Muñiz García, M.G., Sánchez Miranda, M.P., de la Garza González, A., & Barrón Ontiveros, V.M. (octubre, 2013). Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27-43.
- Botero Chica, C.A. (agosto–diciembre, 2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Politécnica*, 5, 19-31.



- Hinojosa Rivero, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XVIII(1), 133-154.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice [Administración educativa: teoría, investigación y práctica]* (9<sup>th</sup> ed). New York, USA: McGraw-Hill.
- Pérez Cervera, M.J. (2011). *Manual de lenguaje no sexista, México* (4<sup>a</sup> ed). Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM).
- Petra-Micu, I., Cortés-Morelos, J., Talayero-Uriarte, J.A., & Fouilloux-Morales, M. (2012). Representación semántica del concepto “medicina” en estudiantes de la Facultad de Medicina, UNAM. Un estudio longitudinal. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 49-56.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. (2013). En Diario Oficial de la Federación del 20 de mayo de 2013. Gobierno de la Republica.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. (2013). En Diario Oficial de la Federación, Segunda sección del 13 de diciembre de 2013.
- Stromquist, N.P. (2010). Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado. En A. Mingo (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 55-78). D.F.: UNAM, IISUE.
- Surovikina, E. (2015). Gestión educativa desde la perspectiva de género a través del lenguaje. *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2(1), 1-11, Chihuahua, Chih.: COMIE.
- Valdez Medina, J.L. (2010). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Varela Ruiz, M.E., Petra Micu, I., González Carvajal, E., Ponce de León, M.E., & Chiroleu, A. (octubre-diciembre, 2000). Análisis semántico del concepto de

enseñanza de profesores de medicina. *Revista de la Educación Superior, Publicaciones ANUIES México*, 116(29), 1-9.

## ¿QUÉ SIGNIFICA QUE LOS ESTUDIANTES ENTIENDAN MATEMÁTICAS? UN ANÁLISIS CONCEPTUAL SOBRE EL ENTENDIMIENTO

Jesus Israel Monroy Muñoz y

Carlos Rondero Guerrero

Universidad Autónoma del

Estado de Hidalgo

Gran parte de la actividad del profesor en el aula está guiada bajo la premisa de que los estudiantes entiendan ideas, conceptos o principios fundamentales de la ciencia. Entender provoca satisfacción, cuando alguien entiende puede aplicarlo a otras situaciones con flexibilidad ingenio. Esto es también cierto para las matemáticas, siendo esta la asignatura donde se suele utilizar en exceso la palabra entender, por ejemplo, después de la explicación de un tema, algoritmo o ejercicio el profesor suele preguntar a sus estudiantes “¿Entendieron?” a lo que suelen responder en coro con un contundente sí.

Sin embargo, el entender tiene un significado distinto al que se le asignan comúnmente en las aulas de matemáticas. Se puede decir que el acto de entender algo es como lo que sucede en las historias de detectives como Dupin de Edgar Allan Poe o Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle, donde estos personajes conocen las mismas pistas que otros durante la trama, pero solo Dupin o Holmes son capaces de resolver el misterio. Los demás no pueden resolverlo simplemente porque entender algo no es cuestión de acumulación de pistas, ni tenerlas presente todas en un momento determinado, lo mismo que no se aprende historia memorizando fechas y nombres. Entender algo requiere de una actividad cognitiva muy distinta.

El caso quizá más conocido sobre el acto de entender sea el de Arquímedes de Siracusa (287 - 212 a.C.) cuando descubrió el método para determinar el volumen de un objeto. Se dice que el rey Hierón ordenó la fabricación de una corona y le pidió a Arquímedes determinar si la corona estaba hecha solo de oro puro o el orfebre había sido deshonesto y le había agregado plata. Arquímedes tenía que resolver el problema sin dañar la corona, así que no podía fundirla y convertirla en un cuerpo

regular para calcular su masa y volumen, a partir de ahí, su densidad. La solución a este problema lo encontró Arquímedes mientras tomaba un baño, al notar que el nivel de agua subía en la bañera cuando entraba, y así se dio cuenta de que ese efecto podría ser usado para determinar el volumen de la corona. Se dice que Arquímedes salió corriendo desnudo por las calles, y que estaba tan emocionado por su hallazgo que olvidó vestirse. Según el relato, en la calle gritaba ¡Eureka! que significa ¡Lo he encontrado!

Con base en este ejemplo, Lonergan (2004) identifica cinco características en ese acto de entender o chispazo inteligente, a) llega como una liberación de la tensión del preguntar, b) llega repentina e inesperadamente, c) no está en función de circunstancias externas, sino de condiciones internas, d) tiene función de pivote entre lo concreto y lo abstracto, y e) pasa a formar parte de la textura habitual de la mente de uno mismo.

El entender es una liberación posterior a un proceso de preguntas, del acto de inquirir. Arquímedes no lo descubrió en su laboratorio en pose de pensador, no siguió reglas preestablecidas, estas no existen para llegar a entender algo, él creó nuevas, el acto de entender llegó como un relámpago. También el chispazo no está en función de condiciones externas, como cuando todos entraban a los baños de Siracusa sin descubrir principios de la hidrostática, aunque estuvieran expuestos a las mismas sensaciones externas, sino que fue Arquímedes bajo sus condiciones mentales internas. Además, el problema era concreto que sirvió para resolver un problema concreto a través de procesos mentales abstractos. Finalmente, aquel periodo difícil y problemático antes de la solución pasa a ser algo claro y que además una vez entendido algo se puede razonar sobre lo entendido y así potencializar otros chispazos inteligentes.

Platón por su parte identifica que el entender es aquel conocimiento de las cosas en su esencia, por sus últimas causas, es algo que sobreviene a múltiples cuestionamientos sobre algún problema o situación.

El caso del dialogo Menón es ilustrativo ya que muestra la figura del guía o maestro y que por medio de preguntas hace que un esclavo descubra por sí mismo la solución a un problema geométrico. Las condiciones son propuestas por el maestro, así como las preguntas, las pistas, pero es el alumno quien entiende, el entendimiento es una condición interna. El maestro es un experto en el tema, sabe ofrecer las preguntas esenciales, sin dar demasiado ni muy poco. Caso contrario al de enseñar para que el otro entendiera era el enseñar con la intención solo de convencer o persuadir a otros por medio de la autoridad y habilidad de palabra y no por sólidos argumentos, este era conocido como sofista. La sofistería fue parte de la decadencia de Atenas

En el dialogo Parménides o de las ideas pueden obtenerse elementos de discusión acerca de la naturaleza del entendimiento, en este dialogo Platón reflexiona sobre la esencia de los procesos mentales por medio de la paradoja de lo uno y lo múltiple. En la mente ingresan múltiples ideas individuales e indivisibles que son transformadas de múltiples a un solo concepto nuevo, combinado pero único, no existe nada de la nueva idea en ninguna parte de todas las múltiples. No existe camino deductivo que conduzca de los muchos a este uno indivisible, esta transformación es obra del proceso creativo de la mente humana individual (LaRouche, 1997).

Entonces, en Platón se encuentra que el entendimiento es una cualidad de la naturaleza humana y entre más actos de entendimiento la mente avanza a niveles superiores para resolver problemas no solo abstractos sino concretos que hagan progresar a la sociedad.

Bajo la misma línea filosófica que Platón en el siglo XVIII, el filósofo Leibniz en respuesta a una obra del inglés John Locke, escribe “nuevos ensayos sobre el entendimiento humano”. Para Leibniz el entendimiento es un principio innato en el espíritu humano, “las enseñanzas exteriores no hacen más que despertar lo que ya está en nosotros” (Leibniz, 1992, p. 73) pero también las malas enseñanzas lo opacan, como creer en la autoridad del maestro, más en la fuerza de las palabras que de los argumentos.

El espíritu del hombre posee una disposición natural para sacar las verdades de sí mismo, los sentidos son auxiliares, estos proveen el interés y la ocasión para hacerlo. Existen verdades que provienen del entendimiento y verdades por experiencia, el espíritu humano puede conocer las dos, pero por muchas experiencias que puedan tenerse de una verdad universal sin conocerla por medio de la razón nunca se comprenderá de verdad (Leibniz, 1992), Leibniz ponía en claro que la acumulación de información no es entender.

Loneragan (2004) por su parte conceptualiza el acto de entender como un chispazo inteligente que resuelve algún problema, llega como un relámpago, no se alcanza aprendiendo reglas, ni siguiendo mandatos, ni estudiando ninguna metodología. Esto es cierto tanto para el descubrimiento como para la enseñanza. “Porque un maestro no puede comprometerse a que un alumno entienda. Todo lo que puede hacer es presentarle los elementos sensibles sobre el tema, en un orden sugerente, y con el énfasis adecuado. De los alumnos mismos depende el que alcancen la intelección, y lo logran con facilidad y rapidez diferentes” (Loneragan, 2004, p. 22)

El chispazo inteligente para Lonergan es una capacidad innata donde las condiciones internas son más importantes que las externas. Esto está en congruencia con la filosofía de Platón y Leibniz al respecto, el entendimiento es una condición interna y el maestro tiene la posibilidad de crear un ambiente pedagógicamente propicio para que los estudiantes entiendan conceptos e ideas fundamentales. Para Leibniz debe captarse la atención de los sentidos por medio de una situación interesante y en una ocasión adecuada, para Lonergan llama a captar los sentidos en orden y énfasis adecuado.

En décadas más recientes, desde el campo de la matemática, Hiebert, Carpenter, Fennema, Fuson, Wearne, Murray, Olivier, y Human (1997) sostiene que definir el entendimiento es algo complejo, no es algo que se tenga o no se tenga, sino algo que siempre cambia y crece, además de existir niveles. El entendimiento es concebido como un acto, una experiencia emocional, un proceso intelectual y una forma de conocimiento. La construcción o desarrollo de las conexiones de ideas y conceptos es un proceso, la robustez de las conexiones que se tienen es un estado actual,

y el uso de conexiones ante algún problema es considerado un acto. Esto lleva a Hiebert a definir que, entender algo, significa poder conectarlo con otras cosas, así, entre mayor número de conexiones mayor nivel de entendimiento.

Basado en los principios expuestos anteriormente se ejemplifica el caso de enseñar la suma de dos fracciones como  $1/2 + 2/3$ , primeramente, el maestro tiene que poner en la disposición de aprender al estudiante, proveerle una motivación y una ocasión, bien podría partir de algún problema desencadenante, que signifique un reto, sino se atrapa la atención del estudiante lo demás tiene poco sentido. Para estos autores, una situación problemática que lleve a adquirir entendimiento debe unir lo abstracto con lo concreto, el proceso de razonamiento tiene que desencadenar en la solución de un problema. Enseñar por medio de repetición podría convertir al estudiante en hábil en la solución de este tipo de ejercicios, pero podría nunca llegar a entender cómo funciona y por qué funciona el algoritmo como lo hace o cuál es el significado este tipo de números  $a/b$ , en este caso el alumno no adquiere entendimiento de la suma de fracciones.

Hasta este punto se sabe que existe una relación entre adquirir entendimiento y el tipo de problemas que se ejecutan, así como el rol del docente. Desde esta perspectiva podría afirmarse que un profesor sabe si un estudiante entendió un concepto o idea matemática cuando es capaz de resolver un problema, pero qué características tiene que poseer un problema para ser considerado como tal.

Existen diversas perspectivas de lo que significa resolver problemas, esto está acompañado de la perspectiva que se tiene acerca de las matemáticas, actualmente se encuentra una muy difundida acerca de que las matemáticas son una disciplina cerrada y poco flexible, y que solo da lugar para cálculos rápidos y precisos en donde solo los más inteligentes pueden entenderlas, esto en gran parte se debe a una influencia cultural que se ve reforzada en el salón de clases (Santos, 2010).

También la práctica de la matemática se identifica con aplicar reglas correctamente y respuestas correctas por parte de los estudiantes, esto también ha sido causa de la influencia que tuvo, y sigue teniendo, el movimiento de la “matemática moderna”

(Kline, 2014) desde el siglo pasado. “Por el contrario cuando las actividades que los estudiantes llevan a cabo incluyen problemas que constituyen un reto, problemas que los estudiantes pueden resolver utilizando los recursos de los que disponen, y en algunos casos, mediante el apoyo de preguntas y sugerencias elaboradas por el profesor, se puede despertar su curiosidad y el gusto por el pensamiento independiente” (Barrera y Reyes, 2013, p. 62), de manera que gran parte de los estudiantes tienen una concepción de matemáticas acorde a los tipos de problemas que han abordado en clase.

Por su parte, Wertheimer (1991) muestra en sus múltiples observaciones en aulas la forma dócil en que los estudiantes obedecen los pasos de una demostración, el maestro enseña el método correcto y los alumnos pueden aplicarlo a casos rutinarios, esta es, dice Wertheimer la forma que la mayoría de las personas aprenden en su vida escolar, como cálculo diferencial e integral, geometría plana y del espacio, entre otras. A los estudiantes difícilmente se les enseña bajo otro método que no sea aguantar la demostración del maestro y someterse a ella paso a paso, sin la posibilidad de algún otro tipo de aprendizaje bajo problemas que requieran comprensión y procesos productivos genuinos.

Si se considera que, etimológicamente entender significa “dirigir” o “tender a”, entonces el entender algo no significa que se tenga o no, sino que siempre está en constante desarrollo, lo cual podría caracterizarse a través de niveles de entendimiento. Esto es significativo ya que para diseñar un problema que desarrolle entendimiento primeramente se tiene que tomar en cuenta el nivel al que va dirigido. Por ejemplo, un primer nivel de entendimiento sería memorizar el algoritmo de la regla de tres, en otro nivel se resolverían problemas simples de proporcionalidad, en otro superior se relacionaría la proporcionalidad con la función lineal y con la función tangente y más adelante con la pendiente de una recta y con la derivada.

Como se puede identificar en el caso de Arquímedes y otros, algunas de las características de los problemas auténticos son:

- La existencia de un interés por parte de quien lo resuelve
- La no existencia de una solución inmediata.



- Permita relacionar lo concreto con lo abstracto
- La presencia de diversos caminos o métodos de solución.

Diseñar problemas con estas características se torna complejo debido a múltiples factores, entre ellos la tradición positivista en México (Ramos, 2012; Zea, 2010) donde se hace énfasis en el método de solución de un problema como lo es el algoritmo, más que en el desarrollo del pensamiento independiente y crítico por parte del estudiante.

La evaluación por competencias de pruebas internacionales como PISA han reforzado este tipo de enseñanza memorística y algorítmica en matemáticas, donde para PISA el entendimiento se queda a nivel abstracto, como un conocimiento que hace falta aplicar, mientras que desde los teóricos del entendimiento este posee ya una relación inseparable con lo práctico. Para PISA la competencia es un entendimiento o comprensión aplicado. Este hecho lo corroboran algunas pruebas liberadas de PISA de exámenes anteriores donde puede encontrarse que la intencionalidad de algunas preguntas sobre situaciones problemáticas básicas es “demostrar la comprensión de los conceptos de...” (PISA, 2012, p.12), mientras que, para preguntas más complejas, la intención es aplicar los conceptos que se han comprendido.

Otros autores han construido un enfoque distinto al de la evaluación por competencias de PISA, y muestran que la comprensión o entendimiento es el fin último de las competencias y no al contrario, donde los conceptos son construidos en un ambiente favorable con relación a situaciones problemáticas reales sin separar lo abstracto con lo concreto, lo conceptual con lo práctico. Moreno identifica que “Una enseñanza que se sustenta en el enfoque por competencias necesariamente será una enseñanza para la comprensión” (2016, p. 250).

Los ecos del positivismo en México han llegado a resonar en una concepción de las competencias como un saber inmediatamente aplicable a la vida, sin tener como base un conocimiento conceptual, un pragmatismo con fines y resultados inmediatos que ha sido un denominador común en las reformas educativas en México (Ramos, 2012).

## Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto, el desarrollo de entendimiento se da a través de la implementación de problemas genuinos. Sucesivos actos de entendimiento llevan a lo que se denomina aprendizaje. De manera que el profesor sí puede incidir de forma positiva en el desarrollo de entendimiento de sus estudiantes.

Existen diversos estudios cuantitativos que muestran algunos factores en el aula asociados al desarrollo de competencias, pero hacen falta estudios cualitativos para conocer el nivel de entendimiento en los estudiantes en función de los tipos de problemas implementados en el aula. Esto con la finalidad de perfeccionar el diseño de problemas que pueda ser de utilidad para programas de formación de profesores.

El positivismo penetró diversas esferas de la sociedad mexicana y fue en la política donde arraigo su filosofía (Zea, 2002), los pilares filosóficos del curriculum en México han estado contruidos principalmente bajo la filosofía positivista que ha rechazado los principios sobre los que ahora se hace necesario sustentar las competencias o el aprendizaje con entendimiento, sin esa base, las competencias y cualquier otra reforma implementada no tendrá una crítica adecuada por parte de la sociedad para su rechazo, adaptación o implementación en México.

## Referencias

- Lonergan, B. (2004). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.
- Ramos, S. (2012). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Austral.
- PISA (2012). *Matemáticas por ordenador. Ejemplos de preguntas en soporte digital*. En <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-resolucionproblemas/preguntasliberadasmaticasweb.pdf?documentId=0901e72b81936c1a> consultado el 5 de Marzo de 2015.
- Zea, L. (2010). *El positivismo en Mexico. Nacimineto, apogeo y decadencia*. Mexico: FCE.

- Kline, M. (2014). Por qué Juanito no sabe sumar. El fracaso de la matemática moderna. México: Siglo XXI
- Santos, L. (2010). La resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos. México: Trillas.
- Barrera, F. y Reyes A. (2013). *Elementos didácticos y resolución de problemas: formación docente en matemáticas*. Pachuca de Soto: UAEH.
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K. C., Wearne, D., Murray, H., Olivier, A., & Human, P. (1997). *Making sense: teaching and learning mathematics with understanding*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Leibniz, G. (1992). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. España: Alianza
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. España: Paidós.
- LaRouche, Lyndon H. (1997). *Solución a la paradoja platónica de lo uno y los muchos*.

## LA IDENTIDAD NACIONAL SU DESARROLLO Y PROMOCIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Georgette del Pilar Pavía González, Isaías  
Álvarez García y Mario Olivares Sánchez

IPN-ESCA Sto. Tomás

Introducción:

La Identidad Nacional Mexicana (INM), desde el nacimiento de nuestro país y hasta la actualidad, ha sido un fenómeno complejo en su estudio, puesto que no es algo inamovible y en su carácter de intangibilidad intervienen diferentes elementos como la cultura, la religión, los paradigmas de cada época, entre otros. Cabe mencionar, que desde los proyectos de nación más antiguos hasta los actuales que ha tenido México, se ha buscado el desarrollo y la promoción de la Identidad Nacional en los ciudadanos, las estrategias que han permitido llegar a cada mexicano no sólo son referidas a la vida cotidiana, sino que la educación a través de las escuelas son medios por los cuales se ha tratado de fortalecer el Amor a la Patria, la Soberanía Nacional, la Solidaridad y otros valores nacionales que ayuden a solidificar nuestra Identidad Nacional.

Es posible visualizar el vínculo que tiene la Educación Básica con el desarrollo y promoción de la Identidad Nacional, ahora bien, existen retos a los que se enfrenta este binomio, cabe mencionar que no sólo son actuales sino de antaño, algunos ejemplos son los siguientes:

- I. El nacimiento de México como nación independiente conllevó a una serie de adaptaciones de la colonia, lo cual provocó inminentemente un cambio en el sistema educativo, para su reconstrucción y consolidación.
- II. Durante el período del México Independiente existieron una serie de intentos por estabilizar a la nación, y es a partir de los Sentimientos de la Nación que se buscarían los elementos de equilibrio nacional.

- III. Un intento de imperio, el presidencialismo tanto de Juárez como la dictadura de Díaz, llevaría a la nación a una Revolución, este periodo significó para el sistema educativo inestabilidad para su consolidación, si bien se habían ya concretado algunos elementos para la ciencia y tecnología, vendrían otros estatutos que daría pie al nacimiento de las Instituciones y con esto la llegada del siglo XX.
- IV. Un siglo XX lleno necesidades y cambios provocados por la época moderna, donde el sistema educativo se consolidó y con esto una Secretaría de Educación Pública, un Sindicato y ahora sí una nación independiente, con retos continuos en un mundo ahora globalizado, sin fronteras y con demandas continuas de la sociedad.
- V. Finalmente, el tiempo alcanzó a la nación, siglo XXI busca nuevas prácticas para los nuevos ciudadanos, retos complejos puesto que el desarrollo económico de las naciones es desigual, la población aumentó y con ello las necesidades, pero no así su satisfacción. Las personas cambiaron como se esperaría que sucediera y las expectativas para la nación también.

#### Objetivos de la investigación:

El objetivo general de la investigación es apreciar el desarrollo y la promoción de la Identidad Nacional en la Política Educativa que es aplicada en la educación básica en el nivel secundaria para proponer acciones de mejoramiento cualitativo, de este objetivo se derivan los objetivos específicos: 1) explicar la construcción de la Identidad Nacional Mexicana a través de su evolución histórica e implicaciones políticas; 2) comparar los elementos propios de la Identidad Nacional en las Políticas Públicas elaboradas en últimos tres sexenios, de los programas sectoriales en la educación básica, y 3) precisar las implicaciones de los elementos de la Identidad Nacional en los planes y programas educativos en el marco de la reforma de educación secundaria.

#### Marco teórico:

Se abordó el tema de Identidad Nacional Mexicana y las implicaciones que ésta tiene para el desarrollo de los mexicanos, así como su evolución histórica y su desarrollo.

Es importante mencionar que este apartado está dividido en tres partes: 1) Identidad Nacional, en la cual se revisaron los conceptos y dimensiones mismos que son parte fundamental para la construcción y evolución de la Identidad Nacional como sentimiento de pertenencia a una colectividad histórico-cultural definida con características diversas, rasgos de cosmovisión definidos con mayor o menor localismo o universalismo; 2) La evolución de la Identidad Nacional Mexicana, se hizo un recorrido en el tiempo desde el México Histórico hasta el México del nuevo milenio, siglo XXI; y 3) El desarrollo del perfil psicológico del mexicano, última parte que contextualiza a la Identidad Nacional Mexicana en su construcción y su vínculo estrecho con la Educación y los Valores Nacionales.

La Identidad Nacional, para el presente estudio, se revisó desde los elementos: cultural-histórico, perfil psicológico y cultural-contemporáneo. Con la finalidad de mostrar la evolución que ha tenido hasta nuestros días y de esto se derive su importancia dentro de las políticas públicas educativas para su promoción y desarrollo en cada uno de los individuos para su formación como ciudadanos mexicanos.

Identidad es una palabra de origen latino *identitas* que permite referirse al conjunto de rasgos propios de un sujeto o de una comunidad. Estas características diferencian a un individuo o a una comunidad de los demás.

Entonces, la Identidad Nacional, por su parte, es una condición social, cultural y espacial; se trata de rasgos que tienen una relación con un entorno político ya que, por lo general, las naciones están asociadas a un Estado.

Retomando el concepto puro de identidad, es importante resaltar que uno de sus matices fundamentales es la visión que una persona tiene sobre sus propias características, cómo cree que los demás la perciben cuando la ven, cuando la escuchan, cuando tratan con ella. Es justamente este aspecto tan personal, tan privado, el que afecta de manera incuestionable la rigidez de la identidad nacional; ni siquiera es

necesario haber vivido en un país para sentirse parte del mismo, aunque esto no se dé muy frecuentemente.

Si bien el intercambio cultural ha tenido lugar desde hace cientos de años, como se puede comprobar investigando acerca de la vida de escritores y compositores, los avances tecnológicos en el ámbito de las comunicaciones facilitan cada vez más el acercamiento a otras tierras sin necesidad de moverse de la propia.

Posteriormente, se hizo una revisión minuciosa de lo referido al marco jurídico-normativo referente a la Identidad Nacional Mexicana, ubicada en la política pública educativa, vista desde la promoción y desarrollo de la misma.

Cabe mencionar, que la revisión se hizo de manera deductiva, se comenzó con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, posteriormente, el análisis y revisión del Artículo Tercero, en la cual se hizo referencia a los valores nacionales que promueve, su evolución histórica y a la Identidad Nacional Mexicana, asimismo, cómo de este Artículo emana la Ley General de Educación, la cual rige la operación de toda la Educación del país, también se hizo la revisión en cuanto a la promoción de valores nacionales e Identidad Nacional.

Asimismo, se estudió lo referido a las políticas públicas educativas, su realización, la forma en que se elaboran y con ello ya el resultado, siendo el Plan Nacional de Desarrollo su mayor representante, es así que se hace un breve análisis de los PND de las administraciones: anterior (2007-2012) y actual (2013-2018). Con estas directrices se realizan los Programas Sectoriales de Educación, mismos que han sido revisados en la presente investigación, en los cuales las metas, objetivos y estrategias mencionan con claridad la promoción y desarrollo del nacionalismo y de la identidad nacional.

Finalmente, el tercer apartado se revisó la Identidad Nacional contenida en la Reforma Educativa actual y alguna de sus implicaciones en la promoción y desarrollo de Identidad Nacional, puesto que en la Reforma Educativa de educación básica (objeto de estudio) existen cambios contundentes referentes a la organización, asimismo esta Reforma modificó el Artículo Tercero Constitucional haciendo referencia

a la calidad y con esto una modificación en la Ley General de Educación y para 2016 un cambio en el modelo educativo, para adecuarse a las nuevas necesidades de nuestra sociedad cambiante.

Proceso metodológico:

La presente investigación utilizó el método histórico para poder realizar su análisis. Se revisó la modalidad de la investigación, se definió el tipo de estudio, el procedimiento a seguir, se eligió la población y muestra, se definieron las técnicas e instrumentos de recolección de datos, de acuerdo con las variables y su operacionalización para delimitar los indicadores y con esto la técnica de análisis de datos.

El presente estudio se refiere a una investigación de corte histórico, tiene un carácter científico puesto que se delimitó el objeto de estudio, las conclusiones podrán ser verificadas a través del análisis documental y del análisis histórico que se realizaron.

Las conclusiones tienen los elementos necesarios para formular hipótesis diferentes para realizar su seguimiento en trabajos posteriores para profundizar en la explicación del fenómeno.

El tipo de estudio que se realizó es considerado descriptivo, siendo éste una modalidad dentro del método histórico utilizado en el desarrollo de esta investigación, asimismo, contiene elementos monográficos propios de este tipo investigación. Dado que durante la elaboración de la presente investigación se explicaron fenómenos de diferentes épocas, hechos y aportaciones de diferentes tipos por parte de personajes y momentos históricos.

Cabe mencionar, que es un estudio descriptivo donde se utilizó el método histórico y se realizó una síntesis histórica conocida también como reconstrucción del pasado, la cual consistió en reconstruir algunos sucesos del pasado basándose en las fuentes. Lo cual tiene como limitación: los juicios objetivos que se llegaron a encontrar en las referencias y algunas correspondencias de la época, mismas que en ocasiones por los relatos pueden tener diferencias en cuanto a precisión y exactitud, lo cual es natural al no tener referencias vivas. Sin embargo, el fenómeno estudiado



en esta investigación fue tratado con imparcialidad, reconociendo que existen subjetividades pertenecientes a la época y respondían a las ideas de aquellas personas que vivían en ese contexto socio-cultural. (González C. G., 2012)

Enfoque metodológico. En vías de la obtención de resultados del presente estudio, se decidió utilizar el método histórico lógico, que pertenece a los métodos teóricos del método científico. En el cual se puede abordar un conjunto de hechos del pasado, para así encontrar las explicaciones causales a las manifestaciones propias de las sociedades actuales.

Al ser un método teórico, éste cumple con una función gnoseológica, que posibilita: explicar los hechos, profundizar en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente, elaborar el aparato conceptual ordenado según la dialéctica interna y lógica del desarrollo del objeto. (Sánchez C. G., 2012)

Resultados esperados:

Si bien es cierto, el término de Identidad Nacional es incompleto y en constante construcción, en el caso de México, al ser un país que en los últimos quinientos años ha sufrido una serie de cambios inimaginables y constantes, por lo que la escuela al ser el medio para promover valores y desarrollarlos para que existan ciudadanos responsables con su nación es y ha sido uno de los factores claves para la construcción de proyectos de nación.

Dentro de las políticas educativas, a lo largo del nacimiento de México ya como una nación independiente, ha tendido diferentes intenciones para solidificar y fortalecer al país a través de la escuela y de la diversificación de la misma, uno de los primeros esfuerzos se vieron con la creación de la Secretaría de Educación Pública y posteriormente con José Vasconcelos quien mencionaba lo imprescindible que sería fortalecer el espíritu de la nación.

Finalmente, en la crisis actual, desde económica hasta social, que provocan que sea necesario replantear qué tipo de mexicanos queremos ser y si realmente somos

esos mexicanos que la nación necesita para hacer frente a los desafíos de la sociedad actual, asimismo en términos de Identidad Nacional, qué hemos dejado de promover y de desarrollar o bien qué se tendría que fomentar para que los ciudadanos mexicanos logremos ser útiles para una nación que requiere de soberanos comprometidos y preocupados por mejorar.

Conclusiones:

Aquello que nos une como miembros de una sociedad con historia y principios comunes es nuestra Identidad Nacional, que en el caso de nuestro país y por su evolución, los intereses hegemónicos fueron contundentes para la formación, promoción y desarrollo de nuestra Identidad, por lo que tendremos que ser críticos y analíticos como ciudadanos, asimismo, responsabilizarnos y ser altamente proactivos para ser soberanos preocupados por una patria mejor.

Las diferentes etapas por las que ha pasado el país pueden ser referencias para evolucionar en nuestro actuar, para la creación de políticas educativas efectivas, para que sean de planificación y no de resolución y corrección ante exigencias internacionales.

Finalmente, la lucha por una Identidad Nacional no tiene que ser el rescate por los mestizos, la división de las razas, la discriminación de los indígenas, sino dejar el discurso de la inclusión y llevar a cabo la acción por la integración, sin tratar por igual a los desiguales.

Referencias

(Coordinadores), R. B. (2005). *La Identidad Nacional Mexicana como Problema Político y Cultural. Nuevas miradas*. Cuernavaca, Morelos: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM.

Aponte, O. S. (2015). *Desafíos del Servicio Social como experiencia formativa en la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*. México, D.F.: IPN.

- Arriaga, I. J. (2013). *La Ciudad de México durante la Conquista. De la Ciudad prehispánica a la Refundación de Hernán Cortés. (1519-1522)*. Ciudad de México: UNAM.
- Azuela, M. (1916). *Los de abajo*. México, D.F.: FCE.
- Benítez, F. (2012). *De la Conquista a la Independencia*. México, D.F.: Era.
- Blanco, J. J. (1977). *Se llamaba Vasconcelos. Una vocación crítica*. México, D.F.
- Carpentier, A. (1984). Conciencia e identidad de América. En A. Carpentier, *Razón de ser* (págs. 27-29). La Habana: Unión.
- Chávez, M. A. (2005). *Colima en el contexto del Segundo Imperio (1864-1867). Historia de un proyecto efímero*. Colima: Universidad Autónoma de Colima.
- Costeloe, M. P. (2000). *La República central en México, 1835-1846: "Hombres de bien en la época de Santa Anna"*. México, D. F.: FCE.
- Díaz del Castillo, B. (2013). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Porrúa.
- Díaz, F. D. (1972). *Caudillos y caciques*. D.F.: Colegio de México.
- Hirsch, A. A. (2002). *México: valores nacionales*. México, D.F.: Ediciones Gernika, S.A.
- Leonard, I. A. (1990). *Ensayos y semblanzas: bosquejos históricos y literarios de América Latina Colonial*. México, D.F.: FCE.
- Medina, H. J. (2010). *La Cultura Nacional en el Pensamiento Filosófico de Samuel Ramos*. Ciudad de México: CEFIME-UNAM.
- Melgar Adalid, M. (18 de 6 de 2013). *Las Reformas al Artículo Tercero Constitucional*. Obtenido de Biblioteca Jurídica Virtual. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM:  
<http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/1/127/19.pdf>
- Miller, D. (2002). National Identity. En D. Miller, *On Nationality* (págs. 22-36). New York: Oxford University Press.

- Morelos y Pavón, J. M. (2010). *Sentimientos de la Nación*. México, D.F.: Summa Mexicana.
- Muñoz, R. (1941). *Se llevaron el cañón para Bachimba*. México, D.F.: Porrúa.
- Padilla, J. P. (2012). *La identidad del mexicano en el pensamiento de Octavio Paz*.
- Pavía, G. d. (2009). *Los valores y su relación con la asignatura de formación cívica y ética*. México, D.F.: IPN.
- Paz, O. (2008). *El laberinto de la soledad*. D.F.: FCE.
- Ramos, S. (2010). *El perfil del hombre y la cultura en México*. Ciudad de México: Colección Austral.
- Reyes, A. P. (2011). *Libertad Religiosa y principio de cooperación en Hispanoamérica*. D.F.: UNAM.
- Romero, J. R. (1938). *La vida inútil de Pito Pérez*. México, D.F.: FCE.
- Rosas, S. M. (2013). *Érase una vez México 1. De las cavernas al virreinato*. México, D.F.: mr ediciones.
- Rosas, S. M. (2014). *Érase una vez México 2. Del Grito a la Revolución*. México, D.F.: mr.
- Sahagún, B. d. (1558-1585 ). *Códice Florentino*. Madrid.
- Sánchez, E. M. (2011). Alejo Carpentier y la Identidad Latinoamericana. *Archipiélago*, 17-18.
- SEP. (marzo de 2016). *El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Ley General de Educación: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- SEP. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (julio de 13 de 2016). *Modelo Educativo 2016*. Obtenido de SEP: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016/>

- Soberanes, J. L. (2012). Primer Congreso Constituyente. *Cuestiones Constitucionales*, 311-381.
- UDLAP. (s.f.). *Capítulo 3 La marca de la guerra en México: 1848-1857*. Puebla: UDLAP.
- UNAM. (2013). *Guía de Historia de México*. México, D.F.: UNAM.
- Vázquez, J. (s.f.). Juárez sin Reforma. *Casa del Tiempo*. UAM.
- Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Villoro, L. (1996). En torno al derecho de autonomía de los pueblos indígenas. En L. Villoro, *Cultura y Derechos de los puenlos indígenas de México* (pág. 215). México, D.F.
- Zorrilla, M. (2008). La educación secundaria en México al filo de su reforma. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 50-62.

## LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN ENTORNOS MARGINADOS

Bertha Herrera Varela (UACJ) y  
Juan Carlos Silas (ITESO)

### Planteamiento del problema

Ciudad Juárez tiene una alta proporción de jóvenes, la población menor de 29 años sumaba casi 60% del total. (IMIP Ciudad Juárez, 2012). Los jóvenes han experimentado más violencia que cualquier otro grupo de edad (Almada, 2012).

La complejidad sociocultural y económica, la falta de infraestructura urbana y la violencia social en sus múltiples formas son condiciones de riesgo y vulnerabilidad para los niños y jóvenes en Ciudad Juárez. Cada vez es mayor el número de jóvenes que trunca su escolarización. El INEGI (2015) muestra que la asistencia a la escuela disminuye con la edad, en particular a partir de los 15 años. Un 94% de los jóvenes entre 12 y 14 asisten a la escuela, mientras que disminuye en casi un 30% en las edades de 15 a 19; en el caso de los hombres entre 20 y 24 años, este porcentaje es menor en un 61% y en las mujeres en un 68%.

Ante la violencia, los jóvenes se refugian en el barrio, donde encuentran amigos, la pandilla, etc. Es su referente territorial e identitario, sin embargo, los vínculos que construyen son mediados por comportamientos y relaciones de riesgo (Silva, 2015).

Los hombres son vistos como “el problema”, las niñas y jóvenes se hacen “invisibles” permaneciendo al interior del hogar, lo que es una estrategia de protección que, sin embargo, les impide construir otros espacios de identidad y autonomía. Algunas jóvenes son utilizadas en actividades del narcotráfico u otras actividades ilícitas (Almada, 2012; Herrera, 2006; Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, 2009).

El programa de intervención educativa en el Centro Kolping, de la organización Casa Promoción Juvenil A.C. en Ciudad Juárez, Chihuahua, se constituyó como el escenario ideal para comprender a los jóvenes y sus aprendizajes. Este programa, llamado Va de Nuez, se centra en acoger a muchachos que abandonaron la secundaria y, a través de tutoría grupal y actividades lúdicas, les lleva a lograr aprendizajes académicos y, más importante, a construir nuevos modelos de interacción social.

## Marco Teórico

### Las relaciones en las comunidades de aprendizaje

Es importante analizar el papel de las relaciones y el clima escolar en los procesos de construcción de aprendizajes. La convivencia, como reflejo de la cultura en la vida cotidiana, es clave pues implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros donde cada sujeto pone en práctica sus creencias, percepciones, etc. La convivencia se visualiza como una actividad orientada hacia mejores formas de vida en sociedad.

En la literatura profesional se reconoce la importancia del clima escolar y las relaciones sociales para identificar aspectos positivos y negativos que puedan ser utilizados como herramientas para mejorar la convivencia y construir ciudadanía en los centros educativos (Compte, 2014). Investigaciones desde el concepto de la *escuela eficaz* se enfocan en descubrir las relaciones que generan sinergias y promueven logros. Murillo (2003, p. 2) define una *escuela eficaz* como aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”.

El educador tiene un papel clave en la construcción de relaciones efectivas con sus alumnos y la creación de ambientes para el aprendizaje. El reforzamiento positivo o la motivación es parte de este proceso tanto en lo personal como en lo social para mantener un clima emocional positivo en el grupo (Murillo, 2003; Silas,

2015). Por su parte, los alumnos confían en que el maestro tiene voluntad de enseñar y la esperanza de que aprendan.

#### La escuela como un espacio de construcción de identidades y significados

Eduardo Weiss y colaboradores (2012) muestran lo importante que es para los jóvenes la socialidad y estar juntos. El valor de la educación está en sus relaciones más que en el deseo de aprender. Asisten a la escuela no sólo para obtener un diploma o una formación sino para satisfacer necesidades sociales y emocionales (Guerra & Guerrero, 2012). La vida juvenil no se limita al aula, se da en todo tiempo y espacio, los jóvenes se apropian de la escuela como su propio espacio, en forma especial, durante las dinámicas grupales, así, la convivencia se puede observar en “el relajo”, los juegos físicos, las bromas y las fiestas, pero también en los “pleitos” e “insultos” (Martínez, 2009). Los jóvenes durante clase hacen bromas o intercambios, tienen diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados, especialmente durante los trabajos grupales (Ávalos J. , 2012). El relajo, los juegos físicos y las bromas; las fiestas y los eventos musicales son de lo más importante para muchos jóvenes (Hernández, 2012; Ávalos 2012; Grijalva 2012).

En las relaciones que se dan en la comunidad escolar, los jóvenes construyen identificaciones y subjetividades, desarrollan su individualidad, y reflexionan sobre sus experiencias, es decir, se constituyen como personas (Hernández, 2012; Ávalos 2012; Grijalva 2012). Este tipo de relaciones permite a los jóvenes no sólo vivir aventuras, sino aprender de sus experiencias, reflexionar sobre sus vivencias, lo cual les ayuda a conocerse mejor y trazar caminos y proyectos. En las relaciones amorosas, por ejemplo, aprenden a manejar los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado del otro e incertidumbre amorosa, así como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender las necesidades del otro (Hernández, 2012). Los jóvenes refieren que obtienen aprendizajes significativos, como ser más responsables, reflexivos y maduros (Hernández, 2012; Guerra y Guerrero, 2012). En este sentido, Dubet y Martuccelli (citados por Weiss, 2012) se-



ñalan que para pasar de niño a adolescente (y posteriormente a adulto), son importantes la madurez y las características emocionales de seguridad e independencia asociadas a ella; hacerse cargo de sí mismo y de su vida es una señal de ser independiente, de ser individuo (Hernández, 2012).

El construccionismo social para analizar las relaciones en entornos educativos

Este enfoque plantea que el principal medio por el cual los humanos aprenden es a través del intercambio continuo con sus pares y sus maestros a lo cual llama “aprendizaje colaborativo”. Aprenden involucrándose, incorporando y realizando exploraciones críticas junto a otros con el fin de que por medio del intercambio social se desarrollen habilidades sociales de articulación y respuesta, y se abran nuevas posibilidades de construcción del mundo, en este sentido, el aprendizaje se convierte en un cambio en las relaciones, constituidas en el lenguaje con otros (Bruffee, 1993 en Gergen, 2007). Lo anterior implica que, en el contexto de una comunidad de aprendizaje, las acciones no están condicionadas por nada tradicionalmente verdadero, lógico o correcto, sino que existe un cúmulo de posibilidades, una invitación permanente a la innovación, a favorecer formas de diálogo de las que puedan surgir nuevas realidades y nuevos valores (Gergen, 1996).

### Metodología

Para comprender las formas de relación en el trabajo de intervención educativa y cómo influyen en la construcción su identidad, de nuevos aprendizajes, y en la toma de decisiones para la vida, se optó por una investigación cualitativa, que trata de observar el fenómeno a través de la narrativa de los actores (Creswell, 2002; Denzin y Lincoln, 1994; Merriam y asociados, 2002). Se eligió el método hermenéutico/interpretativo para capturar los significados del proceso junto con los actores (Denzin y Lincoln, 1994; Schwartz y Jacobs, 1995).

En la primera fase se realizaron diez entrevistas a profundidad con jóvenes y ocho con educadores, el coordinador del centro y la directora de la organización. En una segunda fase se hicieron ocho entrevistas cortas para profundizar y corroborar algunas interpretaciones que surgieron en el análisis. Todas las entrevistas fueron

abiertas y semiestructuradas, es decir que existen temas generales o tópicos de origen que se derivan de las preguntas de investigación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para luego ser codificadas en el organizador de datos ATLAS ti.

### Resultados y discusión

Los resultados se articulan con la discusión teórica; por falta de espacio se presentan en breves pinceladas.

Se encontró que los procesos de grupo son resultado de la acción y negociación coordinada y se basan principalmente en el respeto y la confianza. A través de estas relaciones se construye un ambiente de cordialidad y se identifica el compromiso de los educadores con atender las necesidades de los jóvenes, quienes se vuelven más abiertos y participativos (Murillo, 2003).

El diálogo con los jóvenes es clave, hablar con un lenguaje similar al de ellos para que se abran a la comunicación (Gergen, 2009) cuando las narraciones son compartidas, existe una negociación y se estabiliza el sentido de los mundos en los que las personas viven, a su vez, los lazos sociales se integran más sólidamente.

No todos los educadores están de acuerdo en reproducir el vocabulario de los jóvenes que se caracteriza por los insultos. Esto marca el grado de confianza y el tipo de relación. La amistad entre estudiante y educador es un vínculo que se fomenta de manera constante, ya que se reconoce la importancia que tiene en la medida que llena un vacío, da seguridad y ayuda en la construcción de la autoafirmación de los jóvenes. Tanto el respeto como la confianza son los elementos que más se mencionan en las narraciones de los jóvenes y corresponden a núcleos socioafectivos básicos. La paciencia es parte del respeto, ya que es una forma de aceptar al otro tal como es y de mostrar el interés en su persona. Los actos de solidaridad y apoyo promueven las relaciones generativas, fortalecen los vínculos, son de gran significado para los jóvenes, una vez que reciben un favor estarán agradecidos “para siempre”.

Las relaciones de tensa calma que se presentan, son procesos degenerativos y son parte importante de la convivencia. Se trata de una especie de juego en

el que los jóvenes se fastidian, se “pican la cresta” tratando de ejercer poder sobre el otro, también pueden ser parte de un juego entre amigos; se basan en formas sutiles de agresión que representan una lucha constante de poderes, rivalidades y competencias entre los jóvenes que se expresan a través de actos verbales y no verbales como la crítica, los insultos, las bromas pesadas. Debido a que se dan de forma tan sutil, no son fácilmente detectables por los educadores, son “focos amarillos” que denotan alerta, expresan la fragilidad y vulnerabilidad de las relaciones. Se vive una dinámica en donde se brinca de la tensión a la calma, del conflicto a la resolución del mismo, donde los jóvenes luchan por aprender lo que consideran puede favorecer su vida tanto en términos personales como en lo que respecta a las relaciones que construyen dentro y fuera del centro.

Los conflictos que suceden entre los participantes del grupo dados por estas relaciones de tensa calma, suceden, en parte por lo que Gergen (2009) llama la “erosión desde el interior”, una especie de división interna que genera crisis en la persona al tratar de adecuarse a los estándares de conducta del nuevo grupo. Provoca inestabilidad que requiere de mediación para recuperar la estabilidad.

La constancia sumada a la fortaleza de los vínculos y la convivencia cotidiana permite que se adquieran nuevos aprendizajes y nuevas relaciones. No todos están en el grupo porque les interese estudiar, pero como les gusta la convivencia, aceptan las reglas.

El lenguaje es áspero, las bromas pesadas y los insultos tienen un papel fundamental, sobre todo entre los hombres. Los códigos verbales permiten reconocen el sentido de las palabras, si tienen una carga ofensiva, de doble sentido, de broma o de juego. Los insultos pueden tener varias connotaciones y entre mayor es la confianza las bromas e insultos son más “pesados”. A través del diálogo los jóvenes van construyendo lazos de amistad y forjando su pertenencia al grupo, es decir a través del flujo relacional se va dando la unidad en la relación (Gergen, 2009). Los jóvenes expresaron que a través de la participación en el grupo surgen lazos de amistad y aprenden a conocerse mejor y construir nuevos imaginarios de las relaciones.

## Conclusiones

El centro educativo es un espacio donde los jóvenes construyen su identidad y experimentan formas de ser, hacer y aprender. Las relaciones que se construyen en el grupo son la base de la cultura o clima social y están mediadas por un lenguaje que las distingue y las hace únicas.

Estas relaciones aportan elementos a los procesos generativos que caracterizan la dinámica de trabajo entre el educador y los estudiantes, promueven la creación de los núcleos socioafectivos como la confianza, el respeto y el apoyo, y a su vez facilitan la convivencia y el aprendizaje. Los procesos degenerativos por el contrario dificultan la creación del flujo relacional y lo ponen en riesgo cuando ya existen; afortunadamente se ha observado que a través de las relaciones que caracterizan la cultura del centro es posible reconstruir estos procesos de tal forma que se tornen en procesos generativos.

Se puede hablar de dos etapas hacia la construcción de procesos generativos, la primera se centra en la desconfianza. Es la etapa del desapego relacional donde los participantes están tratando de adaptarse al grupo. Después de varios meses se pasa a la segunda etapa: de apertura. Requiere un ambiente de confianza. Cuando surge el conflicto, las relaciones se fracturan y se debe trabajar nuevamente en construir confianza para que se dé la reconciliación.

Es en la convivencia donde los sujetos y los espacios toman sentido, donde se da significado a los aprendizajes, en medio de la creación relacional, y como afirma Gergen (2011) la única posibilidad de confirmarlo es a través del lenguaje, cuya expresión fundamental es la palabra. Los testimonios refieren a aprendizajes y reflexiones sobre un "nuevo" individuo como parte de una comunidad. Han aprendido a ser más autónomos y a reconstruir su identidad, a través de la confrontación con el otro, en este caso con sus pares y maestros aprenden a reconocerse y a respetarse. La constante confrontación con sus pares también resulta fundamental para considerar que no se trata de evitar el conflicto sino de aprender a mediarlo y establecer acuerdos.

## Referencias bibliográficas

- Almada, M. (2012). *Casa: un modelo de desarrollo juvenil*. Ciudad Juárez, Chih., México.
- Ávalos, J. (2012). Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula. en Weiss, E. (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 97-124). México, D.F.: ANUIES. Recuperado en marzo de 2015 en [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes\\_y\\_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373)
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2009). *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de deprevención y erradicación de la violencia en la region norte: El caso de Ciudad Juárez, Chih., México*. México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, SEGOB.
- Compte, C. (2014). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Barcelona. Recuperado en abril de 2015 en <http://www.tdx.cat/handle/10803/134877>
- Creswell, J. (2002). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*, (A. Estrada & S. Diazgranados, Trad. & Comp.). Bogotá: Uniandes, Departamento de Psicología - CESO.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre el construccionismo social*. Berclona: Paidós.

- Grijalva, O. (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En Weiss, E. (Coord.). *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 211-241). México, D.F.: ANUIES. Recuperado en marzo de 2015 en [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes\\_y\\_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373)
- Guerra, M., y Guerrero, M. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En Weiss, E. (Coord.). *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 33-62). México, D.F.: ANUIES. Recuperado en marzo de 2015 en [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes\\_y\\_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373)
- Hernández, J. (2012). Amistad y noviazgo en el bachillerato. en Weiss, E. (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 151-180). México, D.F.: ANUIES. Recuperado en marzo de 2015 en [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes\\_y\\_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373)
- Herrera, B. (2006). *Los niños y niñas de Ciudad Juárez: Riesgos sociales y derechos de infancia (Tesis de licenciatura inédita)*. Recuperado de Bivir (Biblioteca virtual de la UACJ) base de datos ebshost.
- IMIP Ciudad Juárez. (2012). *Radiografía Socioeconómica del Municipio de Ciudad Juárez 2012*. Ciudad Juarez, Chih.: IMIP, Ayuntamiento de Ciudad Juárez.
- INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México, D.F.: INEGI. Recuperado en febrero 2016, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/>
- Martínez, J. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles: un estudio sociopragmatico funcional. *Boletín de lingüística*, 21 (31), pp. 59-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/347/34711680003.pdf>
- Merriam, S., y asociados (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica*

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Recuperado en abril de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206>

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1995). *Sociología cualitativa: Método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.

Silas, J. (2015). *La comunidad escolar: 9 prácticas ejemplares en la vida cotidiana escolar*. Tlaquepaque, México: ITESO.

Weiss, E., *et.al.* (2012). *Los jóvenes y el bachillerato*. México, D.F.: ANUIES. Recuperado en marzo de 2015 en [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes\\_y\\_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373)

## LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN BASADA EN LA PRAXIS PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Victor Manuel Bello Montalvo

Unidad UPN 099 Poniente

Ciudad de México

### Introducción

México y el mundo enfrenta retos en la formación de los docentes que median el conocimiento en las aulas de educación básica, gracias a que el siglo XXI trajo consigo nuevas formas de apropiar el conocimiento y de integrarse a la vida laboral, agilizando el desarrollo de tecnologías y el dominio del hombre sobre la naturaleza.

Estos elementos, las grandes potencias mundiales, los han reconocido, implementando estrategias educativas para que sus próximos ciudadanos (ahora infantes) tengan un desarrollo pleno en las aulas de sus instituciones educativas, incorporando tecnologías, laboratorios científicos, creando ambientes de aprendizajes que propicien la construcción de su conocimiento y formando una nueva generación de docentes capaces de habituarse a los cambios, y con habilidades versátiles para entrar a los diferentes campos de la ciencia.

Algunos ejemplos renombrados sería el caso finlandés donde con su nueva reforma educativa para implementarse durante el año 2016 propone incorporar la enseñanza de fenómenos en reemplazo de las materias o asignaturas artificialmente fragmentarias, más en “concreto, los alumnos aprenderán sobre la fenómenos como “Unión Europea”, “Cambio Climático” (combinando saberes de geografía, historia, ciencias naturales y lenguaje) o “Servicios de cafetería” (cruzando matemática, lenguas extranjeras, habilidades de escritura, comunicación y salud pública)” (Graduate XXI, 2016); donde además los docentes que llegan a las aulas deben “cursar cinco años de formación, consistentes en un grado y un máster (de acuerdo con el Proceso de Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior)” (Niemi, 2016); con el objetivo de que sus profesores sean altamente autónomos en la práctica educativa además de crear una cultura profesional basada en la investigación



donde cada docente tiene un amplio conocimiento de la literatura científica que lo ayude tanto a mejorar sus prácticas educativas, como a generar innovaciones en el campo; esto aunado a establecer un código social y moral riguroso sobre la profesión docente.

Otro caso ejemplo de esto podría ser Corea del Sur que en los últimos decadas supero su estado de pobreza y analfabetismo para convertirse en una de las principales potencias mundiales en economía y educación; esto debido a su sistema riguroso de enseñanza apoyado por muchos y criticado por más, debido a su ejercicio de memorización y control del alumnado, pero que está dando uno de los resultados más altos del orbe; donde los profesores son extremadamente respetados y su proceso de ingreso es tan riguroso que solo se acepta al 5% de sus postulados, además de tener una formación rigurosa en todas las áreas a desarrollar en el aula y tener una capacitación especial para “integrar las TIC en sus clases, y la tecnología se considera una herramienta para que todos tengan acceso a la educación. Casi tres millones de alumnos estudian por Internet desde casa gracias al sistema Cyberhome, una plataforma digital que les permite reforzar su educación” (Planeta, 2016) y así, tener una de los sistemas más eficientes del mundo.

Estos casos antes tocados son de países que toman acciones de mejora continua para la mejora de sus sistemas educativos y por consecuencia de su economía futura, caso que en México se da de manera paulatina o de manera pausada con metodologías no adecuadas para enfrentar el dinamismo del conocimiento mundial, debido a las complicaciones sindicales, presupuestales, profesionales entre otras más que enfrenta el sistema educativo nacional.

#### Objetivos

General: Proponer una formación basada en la praxis para las licenciaturas y posgrados del país.

#### Específicos

Reflexionar sobre las necesidades del sistema educativo actual, para la mejora de las prácticas docentes

Comprender la necesidad de un cambio de paradigma en la formación docente de las licenciaturas y posgrados del país.

#### Hipótesis

Es la formación magisterial licenciaturas y posgrados basada en la praxis para los docentes de nuevo ingreso a la práctica docente y de los practicantes en las aulas de educación básica, la adecuada para enfrentar las dificultades y problemáticas del quehacer educativo del siglo XXI.

#### Metodología

La metodología para esta investigación será de orden documental debido a la necesidad de fortalecer la temática, problemática e hipótesis a través de un marco teórico que deduzca la respuesta de la investigación y fundamente el objeto de estudio como lo menciona Manuel Galán Amador:

Una investigación documental se puede hacer un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posiciones o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudios. , esta se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos como fuentes de información. Generalmente se le identifica con el manejo de mensajes registrados en la forma de manuscritos e impresos, por lo que se le asocia normalmente con la investigación archivística y bibliográfica. Fuente especificada no válida.

#### Resultados esperados

Demostrar que la formación magisterial actual esta desvinculada de los contextos educativos que enfrentan los docentes de recién ingreso a las instituciones públicas de educación primaria y practicantes en aula; debido a las dificultades y problemáticas del quehacer educativo actual.

#### Revisión de la literatura

Es claro que es, en los docentes de cada país, donde recae la gran responsabilidad, de que un sistema educativo fracase o estructure una nación competitiva, productiva e innovadora que genere riqueza y una convivencia social con equidad; debido a que tiene “la responsabilidad pública de formar a los estudiantes para que puedan desenvolverse en el campo profesional y social de su país” (XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, 2012, pág. 28) , así también puedan mejorarla, además de formar seres humanos consientes de la naturaleza tan afectada en esta etapa de la historia por el hombre.

En México podemos hablar de muchas acciones tomadas para la mejora del sistema educativo tanto por parte del gobierno, como por parte de los docentes; pero que hasta la fecha no han dado los resultados esperados, en los últimos años estos avances han sido marginados, donde el 55% de los estudiantes del país no alcanza el nivel de competencia básico en matemáticas, lo mismo ocurre con el 41% en lectura y el 47% en ciencias, según PISA, (OCDE, 2015, pág. 2 y 3) lo que implica un retroceso en comparación con los resultados de 2009 y una leve mejora con el 2006, ocupando el lugar 53 de entre los 65 países que participan en la prueba y el último entre los países miembros de la OCDE (OCDE, 2015, pág. 10 y 11).

Con estos resultados se demuestra que si bien las políticas no han dado los mejores resultados, la formación dada por los cuerpos docentes del país tampoco, por ello; es necesario reconocer el estancamiento nacional que presenta la educación básica en México a pesar de los sin números de acciones realizadas durante las dos últimas décadas ( como fue la reforma para La Modernización Educativa de 1988 a 1994; Programa de Desarrollo Educativo 1994 a 2000; Reforma Integral de Educación Básica 2011 a la fecha; por mencionar algunas) y reflexionar, cuestionar, autoevaluar, criticar la formación de los docentes de educación básica en los diferentes niveles, ya que si quiere transformar la praxis educativa en un futuro próximo se deben reconocer la necesidad de una estructura formativa que genere habilidades en los docentes para enfrentar las décadas venideras donde el dominio tecnológico, el cuidado del medio ambiente y la productividad sustentable serán líneas de

acción para las generaciones venideras; esto nos lleva a un análisis del contexto de las escuelas formadoras de los docentes educación básica como son las normales y universidades.

## Desarrollo

Las instituciones de educación superior tienen una base de formación teórica donde el desarrollo de habilidades se hace desde supuestos imaginados en donde el universitario o normalista genera experiencias hipotéticas que al enfrentar la realidad son rebasados por la realidad de los contextos. Las prácticas de los docentes son limitadas durante los años de formación en comparación con las clases teóricas que reciben y no los ayudan a generar las habilidades necesarias para enfrentar los contextos venideros dentro del entorno nacional.

Al encontrarse el docente recién formado con alumnos de diferentes estatus social, económico y cultural; con necesidades educativas específicas como discapacidades físicas y mentales; con problemáticas de adaptación social, desnutrición, maltrato de sus progenitores, diferentes tipos de adicciones de los que los rodean, divorcios o abandono de los padres; además de las diferentes formas de apreciar el conocimiento (quinestésica auditiva, etc. ) y por lo cual el desarrollarlo educativo del alumno se ve claramente limitado en las instituciones de Educación Básica, el docente reinicia el aprendizaje con bases teóricas que lo apoyaran para enfrentar las problemáticas; pero no de la mejor manera durante los primeros años; dando un lapso largo donde definirá su metodología funcional de enseñanza y que a la postre lo hará distinguirse o enfrascarse dentro del ámbito educativo.

Desde el supuesto de este ensayo el docente debe formarse con la misma delicadeza que se forma un médico cirujano que va hacer responsable de la vida de un paciente en el quirófano, donde al ser formados en los primeros años con bases teóricas, el desarrollo de sus demás habilidades son en la práctica supervisada por el medico con experiencia que lo va guiando desde la simple observación hasta la realización de una intervención quirúrgica, donde la habilidad generada se enriquece por la experiencia del médico experimentado y la perspicacia del pasante

gracias a las vivencias que ha obtenido durante su recorrido académico que lo hacen llegar al final de su formación, listo, para la intervención quirúrgica en el momento que se requiera; así como de incorporar las innovaciones que él crea prudentes para su praxis.

Este cambio de paradigma es necesario debido a los múltiples escenarios a los que se enfrentan los docentes mexicanos y las adversidades económicas, sociales, físicas, emocionales, etc., que enfrentan en el cotidiano y en donde el docente debe reconocer las necesidades que necesita cubrir para fortalecer su práctica docente.

Un inicio teórico es fundamental para la formación académica pero no es basto para lo que el docente posteriormente enfrenta en las aulas, es necesario que el docente pasante o frente a grupo desarrolle sus habilidades de enseñanza dentro del contexto educativo acompañado por los formadores universitarios y los docentes con experiencia que ejercen dentro del sistema educativo, para tener docentes con una formación vivencial y experiencial, que perfeccione sus destrezas en lo posible para su próximo quehacer educativo y ahora tenga una intervención oportuna dentro del contexto.

El desarrollo de estas habilidades que lo harán un docente frente a grupo, ya experimentado al llegar a su primer aula y además del perfeccionamiento dado por el acompañamiento que tuvo durante su formación, esto además debe de estar acompañado de herramientas disciplinarias (Deportes, Música, Danza, Pintura etc.) que lo apoyen en su praxis, para que se sobre pongan de las diversas dificultades que rodean a los alumnos y despierte en ellos su hambre de conocimiento; de igual manera la investigación de las diferentes problemáticas que acontecen con el cambio generacional o con incidencias de la vida cotidiana.

En el caso de los docentes, que ya cuentan con una carrera magisterial, se deben generar posgrados donde la formación de las diferentes áreas de especialización se base en la praxis y no en demasía teórica, debido a que la mayoría de los docentes que estudian un posgrado regresan a las aulas con un gran conocimiento teórico pero con poca o limitada implicación en el aula.

Es ineludible que los docentes después de una formación vivencial al sumergirse en el contexto, encuentren una nueva manera de innovar y crear en la práctica docente, porque de ello depende su repercusión social.

No se puede pedir calidad educativa o innovación con cursos que no tengan esos mismos requerimientos, tienen que haber una formación que cubra nuestras expectativas y necesidades dentro de las aulas, se habla más de los conocimientos que debemos impartir y se olvida la forma del “cómo deben llegar” a los alumnos para ser apreciados por ellos, para lograr transmitir las competencias que se requieren.

### Conclusión

El docente no tiene que estudiar obligatoriamente algo que le es impuesto, sino algo disfrutable que lo haga comprender su labor educativa desde diferentes posturas, para que después construya su metodología de enseñanza y sustente sus nuevas ideas de su desempeño laboral, esto lleva a una verdadera postura educativa en los nuevos tiempos, se debe pensar en los alumnos como los emisores de nuestra transformación, capacitación y renovación; porque son ellos los que hablan realmente demuestran los avances o retrocesos de un sistema educativo, se debe establecer una nueva forma de mediar el aprendizaje, de una manera renovadora y con un enfoque atractivo, pensar en el proceso de enseñanza de los próximos maestros; pensar que los conocimientos no deben de acumularse sino aplicarlos y transfórmalos en aprendizajes significativos.

Un profesor debe enriquecer y actualizar su conocimiento pedagógico, a través de una disciplina dada dentro de su formación profesional por las necesidades a las que se enfrenta en su praxis diaria. La forma en que transmitimos los conocimientos es la parte esencial de toda enseñanza, las generaciones actuales tienen elementos a los que nosotros no estamos habituados, las tecnologías han desarrollado en cada alumno una forma de ver la vida más accesible en la cual todo conocimiento

está al alcance. Como es que los docentes con tantas formas de obtenerlos conocimientos en mundo actual podemos dar un aprendizaje con sentido, forma y reflexión.

Es necesario un cambio de paradigma en la formación de los docentes que ingresan a las aulas de educación básica, por lo que se plantea, que una formación basada en el desarrollo de habilidades académicas a través de una práctica vivencial y experiencial puede apoyar a generar un cuerpo docente para el siglo XXI.

La experiencia de docentes en funciones y las vivencias que adquiera durante su formación profesional puede convertirse en un aliado del docente para desarrollar todas estas cualidades, valores, inteligencias, características, aptitudes, actitudes tan necesarias en la praxis educativa nacional.

*“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender”* (Aquino, 2013).

#### Bibliografía

Aquino, E. (01 de 05 de 2013). Los analfabetos del siglo XXI, ¿quiénes son? *SDP Noticias*, pág. 2.

Graduate XXI. (15 de 12 de 2016). *Futuro educativo* . Obtenido de <http://futuroeducativo.com/la-nueva-revolucion-educativa-de-finlandia-el-aprendizaje-de-fenomenos/>

La Red de Posgrados en Educación, A. (2015). *VIII Congreso Nacional de posgrados “Investigación y formación para el desarrollo social y humano”*. Guanajuato : COMIE.

Niemi, H. (15 de 12 de 2016). *Organizacion de lo Estados Iberoamericanos* . Obtenido de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article12934>

OCDE. (2015). *Programa para la Evaluacion Internacional de los Alumnos (PISA) 2015 Mexico* . Mexico : OCDE.

Planeta, A. (15 de 12 de 2016). *Las diez claves de la educación en Corea del Sur* . Obtenido de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/17/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-corea-del-sur-infografia/>

XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2012). *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* . BUenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.





## UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ADOLESCENTES: ESCUELA, RÍO Y ACTORES AMBIENTALES EN IRAPUATO, GTO.

Paulina Uribe Morfín (Posgrado en Educación Ambiental CUCBA, Universidad de Guadalajara) y Nathalie Castiaux (Asociación Civil Signos Irapuato, cultura ambiental)

### Antecedentes

La propuesta educativa ambiental que aquí sistematizamos es una intervención educativa ambiental para adolescentes que fue implementada en la secundaria general No. 4 de la ciudad de Irapuato durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015. Fue el resultado de una coyuntura histórica entre la movilización ciudadana preocupada por los problemas de salud derivados de la contaminación del río Silao, en la ciudad de Irapuato, la fundación de la Asociación Civil SIGNOS Irapuato y el acceso a fuentes de financiamiento que priorizaban la educación ambiental para la sustentabilidad en condiciones de cambio climático, del gobierno del estado de Guanajuato.

El proyecto “Guardianes del Río Silao”, se constituyó en una lógica social particular, y debido a que fue un evento educativo que partió de un problema concreto (una intervención ciudadana en el río), representó una oportunidad para generar un espacio de *aprendizajes integrales* para las escuelas aledañas al río Silao. En especial para la secundaria No. 4, que es la más cercana al río Silao. La escuela está considerada como una escuela ubicada en una localidad con grado de rezago social medio y bajo (CONEVAL, 2015).

### Objetivo

La propuesta educativa “Guardianes del río Silao” tuvo como objetivo desarrollar acciones de sensibilización y formación en educación ambiental para los alumnos, maestros y padres de familia de la escuela más cercana al río Silao, Irapuato. Las actividades fueron diseñadas para que los diversos actores, pero principalmente los alumnos pudieran: a) alcanzar un nivel de protagonismo, b) reafirmar su identidad en/con su comunidad y el río Silao, c) responsabilizarse con su entorno natural, d) entender las causas del deterioro del río y sus áreas verdes aledañas, e) visualizar soluciones e implementar acciones de restauración o conservación, en condición de cambio climático.

### Marco conceptual o de referencia

La educación ambiental, entendida como un proceso, propone acercarnos a un conocimiento complejo y global del medio ambiente, éste, a su vez, es entendido como “un sistema de interacciones múltiples”. Sin embargo, este sistema está en una profunda crisis y requiere, no sólo de conocimientos complejos, sino de acciones relevantes hacia estilos de vida sustentables. Desde este enfoque, el proceso educativo deberá estar dirigido para que cualquiera de nosotros seamos capaces de “elucidar valores y desarrollar actitudes y aptitudes que les permitan adoptar una posición crítica y participativa sobre la conservación y correcta utilización de los recursos, la calidad de vida y el desarrollo sostenible” (Novo, 1997, Pág. 54). Más allá de eso, como corriente educativa, la educación ambiental busca una integración entre la sociedad y la naturaleza y mira hacia la generación de una cultura ambiental de actores, profesores, educadores congruentes y comprometidos con una cultura ética con la vida que tengan una visión de derechos humanos, con equidad y rigor crítico (Reyes, 2011).

Reconocemos el enorme reto que la educación ambiental representa para el sistema educativo, no sólo hacia la transversalidad de los contenidos, prácticas y modelos pedagógicos en todos los niveles de enseñanza, sino hacia el giro “epistémico-ético-estético-político” de “ambientalizar la educación” al que Patricia Noguera (2004) nos alienta. Particularmente relevante y desafiante es para el nivel secundaria, -último nivel educativo que terminan la gran mayoría de los jóvenes en Latinoamérica-, ya que es el grado en el que se define buena parte del perfil cultural, económico y ciudadano de cada país (Duro, 2010).

Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información

Los eventos educativos del proyecto fueron: talleres de aula, talleres en el río y un foro de comunicación del conocimiento. Los temas de estudio: cambio climático, sustentabilidad, mapa verde, historia del río y la ciudad, contaminación, residuos sólidos, flora y fauna del río. Las materias relacionados: geografía, física, química, biología y formación cívica y ética. Los principales actores del proyecto fueron: 150 adolescentes estudiantes de la Secundaria General no. 4 Bernardo Cobos, de los tres niveles escolares. El río está a 700 metros de distancia de la escuela y la mayoría de los alumnos viven en colonias o barrios muy cercanos al río Silao o relacionados indirectamente con éste.

El objetivo se consolidó sobre las bases de un modelo educativo propuesto por Reyes (2010) en el que se entiende que los diversos participantes, en este caso, los estudiantes de la secundaria pueden pasar de un nivel de ayudantes ambientales al de actores

ambientales; mediante un proceso educativo que los lleve a la construcción de conocimiento, reflexión y la participación desde diferentes niveles de complejidad. Dentro de este marco educativo, la participación o acción que un adolescente toma frente a un problema ambiental puede complejizarse de forma gradual. Esto es, que los estudiantes pueden avanzar desde la posición de *ayudantes ambientales*, hacia diversos niveles de complejidad, por medio de un proceso educativo organizado en el que lo esperado es llegar a un nivel en el que la dimensión política y la ética ambiental esté sólidamente planteada (*actores políticos*); lo que implica que se asuman como *protagonistas* del proceso por medio de una formación con visión ética-crítica desde nuevas formas de desarrollo y de vinculación humanos-sociedad-naturaleza.

Según este modelo educativo una acción remedial, acompañada de conductas improvisadas o efímeras, puede ligarse a un proceso educativo que requiera sensibilización y formación, una organización más comunitaria, o una capacitación técnica y gestión, que es posible tanto en los talleres de aula como en los recorridos de campo en el río, y así llevar a los actores hacia una visión integral del entorno natural y social en el que viven. De modo que este modelo hace posible integrar la visión sistémica de la educación ambiental con adolescentes, ya que dicha visión busca que comprendamos un problema socio-ambiental a la par de otros problemas y otros sistemas físicos, sociales, económicos que lo condicionan y/o son condicionados por él (Novo, 1997).

#### Descripción de la experiencia

La herramienta educativa con la que acompañamos este modelo de gestión ambiental es el Mapa Verde. El Mapa Verde o cartografía participativa es una herramienta que hace posible que los adolescentes hagan concreta y precisa su representación del espacio y del territorio por medio de mapas y de íconos. Para Bidart *et al.* es “una metodología de diagnóstico, planificación y gestión ambiental participativa” ya que “promueve una efectiva participación en la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas locales de una manera creativa, que influye positivamente en las esferas educativas y ambiental” (2012, pág.19).

El Mapa Verde, como método de mapeo comunitario, considera a las comunidades como lugares o espacios con los cuales los participantes se identifican y sienten pertenencia (Maeve, 2005). En el caso del proyecto de “Guardianes del Río Silao”, la comunidad es

un grupo socio-cultural determinado, es decir, los adolescentes en una localización geográfica determinada. El mapeo, que está basado en la identificación de valores locales para la conservación o restauración de comunidades sustentables, se construye por medio de la identificación de los valores sociales, económicos y ecológicos desde la perspectiva de los adolescentes, desde la escuela. A través del diálogo e intercambio entre los alumnos y la comunidad escolar (maestros, padres de familia), se desarrolla un discurso espacial que permite a los alumnos expresar sus visiones y valores, así como conectarlos con sus experiencias cotidianas en diversos espacios: escuela, casa y/o comunidad.

La elaboración de los mapas, se lleva a cabo por etapas que hacen posible el conocimiento del entorno y de sus condiciones socio-ambientales. Por medio de la herramienta educativa de Mapa Verde, los alumnos son capaces de representar el ambiente natural y cultural que caracteriza su entorno, ya que requiere que sepan identificar y reconocer diversos elementos relacionados con el espacio social, el espacio construido y el espacio sentido (Duarte, Jaimes y Porciel, s/f). De modo que los mapas verdes pueden funcionar como diagnósticos del territorio (como es el territorio que observamos) y también como estrategias para elaborar planes de acción (como nos gustaría que fuera ese territorio). El Mapa Verde no obliga a los alumnos a trabajar a escala, es un método de mapeo subjetivo en el que se representa la percepción del espacio por parte de los adolescentes.

Las etapas del Mapa Verde se adaptaron a los objetivos y fines de la intervención educativa. La primera etapa fue la sensibilización de la comunidad escolar y la identificación de los valores socio-ambientales y problemáticas del Río Silao en condición de cambio climático. En un segundo tiempo, para fortalecer el sentido de pertenencia de los alumnos a la ciudad y sus elementos naturales (como el río Silao), los alumnos trabajaron sobre una línea del tiempo del río e historias familiares. A través de recorridos del río y actividades de observación del agua, la basura y la flora y fauna del río Silao, los alumnos identificaron las problemáticas y valores socio-ambientales del río y sus relaciones con los asentamientos humanos cercanos. Como fase final, los alumnos integraron los croquis y mapas para los foros de comunicación del conocimiento. Estos últimos ofrecieron un espacio en el que se abrió un diálogo entre los mapeadores, los maestros, otros alumnos, los padres de familia y algunas autoridades locales.

Reflexiones finales

En la intervención educativa aquí presentada, el aprendizaje es visto como un proceso dialéctico, que es posible deducirlo del comportamiento o acción (actividad), así como del lenguaje, es decir, de cómo los actores explican su actuar (Lave, 1991; Wenger, 2001; Rogoff, 1993). En el contexto de sensibilización de los adolescentes hay elementos del aprendizaje que pueden estar relacionados tanto con el espacio físico, como la escuela y el río, así como elementos relacionados con los actores, los contenidos, los métodos y los materiales. Cada uno de los espacios ofrece oportunidades distintas de valoración. Aseguramos que el valor de los materiales producto de los talleres radica, en gran parte, en que fueron resultado del trabajo colaborativo de los alumnos, resultado de sus procesos de reflexión, discusión o planes de acción. Sobre los foros de comunicación del conocimiento, el acierto radicó en que este tipo de encuentros invita a los alumnos a su articulación con otros actores. Por medio de este evento educativo, fue posible que los adolescentes reflexionaran previamente sobre su propio proceso de aprendizaje y se abrieran al diálogo con otros actores.

Sin duda alguna, el mayor acierto del proyecto “Guardianes del río Silao” fue la posibilidad de hacer los recorridos al río Silao, a pesar de los múltiples requisitos logísticos. Las salidas, contribuyeron a la sensibilización de los alumnos, así como a la configuración de procesos de formación. Si tenemos en cuenta que la formación requiere elevar los conocimientos y modificar actitudes, se hizo imprescindible movilizar también la experiencia, la acción, la observación y por supuesto, la reflexión. Los recorridos de campo tuvieron como objetivo el conocimiento del río como parte de una realidad compleja, por medio de la observación, exploración y medición. Es necesario tener en cuenta las ideas de Rogoff (1993) en las que señala que los procesos de aprendizaje son inseparables del contexto desde el que surgen. Para esta autora, como para la corriente de pensamiento que ella representa, es evidente que los aprendizajes están fuertemente mediados por la relación entre personas y contextos, es decir, son procesos globales y situados en los que las personas, las actividades y la situación, configuran una práctica social completa (Lave, 1991).

Entre muchas experiencias y retos, la implementación del proyecto nos advierte de una posible ruta para *suavizar* las barreras entre la escuela y su comunidad. Esa vía implica un proceso educativo de sensibilización y formación para que los jóvenes estudiantes conozcan mejor su comunidad y se sintieran miembros activos de su transformación. El conocimiento, la comprensión y la propuesta de solución a los problemas ambientales que los afectan, es una opción que los adolescentes tienen a su alcance desde la escuela, para

establecer lazos con su comunidad y hacerse presentes.

Esta estrategia también puede entenderse como una oportunidad para superar la transmisión recortada, superficial y desintegrada de conocimientos escolares para los adolescentes. Desde la educación ambiental se reconoce como requisito necesario acercarse a los actores a una realidad-local-ambiental-concreta desde una perspectiva crítico-transformadora de la realidad, justo como lo ha planteado Freire (1972). El Mapa Verde eleva el nivel de conocimiento de los adolescentes sobre las problemáticas socio-ambiental de su entorno inmediato y del río Silao y les permite entender al medio ambiente como un conjunto de elementos interrelacionados y del cual forman parte. Esta metodología no promueve una visión antropocéntrica y permite sensibilizar a los jóvenes en la problemática de cambio climático en su localidad.

Por medio de esta estrategia implementada es posible acompañar a los adolescentes en un proceso que va de la acción errática o efímera hacia una organización y acción cada vez más efectiva, los adolescentes no siempre llegan al nivel más complejo o desarrollado de la formación ambiental. Consideramos que esto se debe, en parte, por las limitantes de tiempo y de una capacitación técnica, productiva y de gestión del problema que requiere el nivel de *protagonistas*. Pero más allá de eso, nos demanda romper con las formas de inequidad, sentimiento de vulnerabilidad o marginalidad que dificultan su participación como actores políticos plenos. Si el dilema adolescente más importante está en la transición del entorno familiar al social, la pregunta que debe acompañar nuestra investigación y estrategias educativas son ¿cómo perciben los adolescentes el mundo al que se integran? ¿qué papel quieren jugar? En las respuestas que ellos nos den, la educación ambiental tiene mucho que hacer, así como también tiene mucho que escuchar y aprender.

#### Referencias

- Bidart, L., Ventosa, M., Rodríguez, D., Capote, A., Blanco, G., y Castillo, V., (2012). Mapa Verde en el contexto cubano. Editorial Acuario y Centro Félix Varela. La Habana.
- Duarte, Y., Jaimes, M., Porciel, D. (s/f) Cartografía social y SIG. Metodologías aplicadas en espacios rurales de la Patagonia. <http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Cartograf%C3%ADa%20social%20y%20sig.%20metodolog%C3%ADas%20aplicadas%20en%20espacios%20rurales%20de%20la%20Patagonia.pdf> [consultado en marzo de 2016]

- Duro, E. (2010). Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. UNICEF. Argentina. [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion\\_Secundaria%281%29.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria%281%29.pdf) [consultado en Noviembre de 2016].
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.
- CONEVAL (2015) Inventario Nacional de Viviendas, INEGI <http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/inv/> [consultado en marzo de 2016].
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós. México.
- Maeve, L. (2005). *Mapeando Nuestra Tierra Común*. Una guía de recursos para el mapeo verde y comunitario. GroundWorks. <http://www.mapping.uvic.ca/files/Mapeando%20Nuestra%20Tierra%20Comun%2001%20low%20res.pdf> [consultado en noviembre de 2016].
- Noguera, P. (2004) *El re-encantamiento del mundo*. PNUMA, Universidad Nacional de Colombia IDEA. <http://www.bdigital.unal.edu.co/5963/2/9687913312.pdf> [consultado en Noviembre de 2016].
- Novo, M. "El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodología" En: Novo, M. y Ramón Lara (coords.). *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental* (1997). pp. 19-60 UNESCO, España.
- Reyes, J. "Gabriela y la participación social", En: Hurtado, M. y C. Guadarrama. *Cultura ambiental* (2010). Editorial Trillas e Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos. México.
- Reyes, J. "31 años de Educación Ambiental: De la documentación de angustias al necio combate", En: Súccar, Sh (coord.). (2011). *Visiones iberoamericanas de la educación ambiental en México. Memorias del foro Tbilisi+31*. Universidad de Guanajuato y ANEA. México.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. México
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. México.





## EL DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA SALVADOREÑA: CONSTRUCCIÓN DE UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL

María Carolina Bodewig Pineda

Universidad Iberoamericana de la  
Ciudad de México

### Introducción:

La tesis se enmarca en el tema de docentes en las reformas educativas en Latinoamérica: su papel y participación, representaciones sociales sobre los docentes en estos procesos, efectos en su identidad profesional. Algunas experiencias significativas de reformas están en Chile, Argentina, Uruguay y El Salvador, basadas en recomendaciones de organismos como el Banco Mundial (BM), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros. Recomendaciones que tenían como prioridad, como lo menciona Vaillant (2005), desarrollar estrategias para modernizar la educación, la calidad educativa y descentralización.

Otros (Torres, 2000; Krawczyc, 2002; Brent, 2013) señalan transformaciones en el currículo, descentralización y autonomía escolar, difusión de principios de equidad y calidad, enfoque en docentes como factor decisivo en el éxito educativo; capacitación docente, programas de evaluación del desempeño, con miras de volverlo un gestor educativo. Torres (2000) habla de que se impulsa *“La ‘buena’ reforma (...) se ha juzgado por categorías técnicas, coherencia de las ideas en el papel, no necesariamente en la pertinencia y viabilidad al chocar con la realidad”* (Torres, 2000: 11-12). Las cataloga como reformas “a prueba de docentes” que priorizan invertir en infraestructura, tecnología, materiales y no en personas (docentes). Apunta que, aunque en el discurso el docente sea fundamental, éstas lo conciben como “problema” y con desconfianza hacia su trabajo.

En este marco está El Salvador que desde finales de los años ochenta hasta 1995, el Ministerio de Educación (MINED) realizó diagnósticos con USAID, BM, Fundación Kast, Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES), Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), el Instituto Harvard para el Desarrollo Internacional (HIID) y la Fundación Empresarial para el Desarrollo (FEPADE). Así definieron primeras líneas para una reforma: mejora del currículo, capacitación docente, materiales educativos, modernización; evaluación y supervisión de docentes.

En 1994 se constituyó por decreto presidencial la Comisión de Educación, - integrada por diputados, académicos, empresarios y organizaciones privadas, sin ninguna representación docente- para revisar los diagnósticos y hacer recomendaciones de reforma. En 1995 presentaron su propuesta que complementaba las recomendaciones de HIID, FEPADE y UCA; y también se realizó el “Foro Consultivo 95”, para validar dichas recomendaciones.

Con este contexto como base, surge la pregunta: ¿Cómo se construye la representación social (RS) que, sobre los docentes del sector público, tienen los actores que formularon la reforma educativa salvadoreña de 1994? Es decir, estudiar cómo diferentes actores e instituciones construyeron la RS sobre los docentes del sector público en este contexto. Esto implica conocer el contenido de dicha RS, comprender relaciones entre el contenido y, luego, comprender qué actores, procesos y aspectos sociales, políticos y económicos se vincularon para construirla.

La importancia de esta tesis radica en que es una perspectiva poco discutida en El Salvador por lo que intenta plantear un diálogo sobre cómo hemos construido en la historia reciente una concepción sobre los docentes y su trabajo; y los efectos que esto tiene. Pretende contribuir a la discusión sobre qué se les exige a los docentes en el discurso y cómo se les ayuda a reflexionar, cómo se les acompaña para entender e incorporar cambios en sus aulas.

Revisión de literatura

Para fortalecer el planteamiento inicial se consultaron revistas electrónicas y bibliotecas para revisar antecedentes en el tema. Algunos estudian el rol asignado, comúnmente, a los docentes en las reformas (Díaz e Inclán, 2001; Torres, 2000) y caracterizan el papel y tipo de participación de estos. Otros, señalan factores y actores que influyen en definir este papel y participación (Hernández, 2013; Vernaza, 2004; Ávalos, 2013). Otros estudios buscan comprender cómo en el marco de reformas se construye una RS sobre el docente y cuál es el contenido de esta (Torres, 2000), otros hablan sobre qué lugar ocupan en los mecanismos que se usan para comunicar la reforma (capacitaciones, talleres) y discuten cómo esto refleja una concepción sobre el docente (Flores, 1999; Artilles y Clark, 1996).

Algunos trabajos abordan la mirada de los docentes sobre su rol y participación en las reformas. Estudian las RS que los docentes tienen sobre las reformas vividas (Pardo, 2013; Netzahualcoyotl, 2015) y cómo reciben, significan y responden a las reformas, a veces con resistencia y, otras, tratando de asumirlas. Otros, abordan cómo los docentes construyen su identidad profesional en el marco de las reformas, explorando efectos que las concepciones, roles y participación que se les atribuyen, tienen sobre su trabajo y cómo impactan el carácter profesional de la docencia (Díaz e Inclán, 2001; Arriaga, 2015; Pérez, 2014; Vidiella y Larraín, 2015).

#### Enfoque teórico

La perspectiva teórica se sustenta principalmente en el de las representaciones sociales (RS). Rodríguez (2009: 15) partiendo de Jodelet (1986; 2003) explica que las RS estudian *“cómo grupos sociales conceptualizan un objeto material o simbólico... se refiere al sistema holístico, organizado, de ideas, creencias, imágenes, actitudes que se elaboran en torno a un objeto o sujeto social relevante dentro de un grupo social.”* Está compuesta por elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, valores, actitudes, opiniones e imágenes que en su interacción conforman una visión sobre una realidad, objeto o sujeto social (cultural o profesional). Es con estos elementos que se construye la parte visible (contenido) de la RS.

Ahora bien, el contenido de la RS se conforma a partir de información que reciben las personas por diferentes medios: experiencias, creencias, pensamientos que son compartidos y transmitidos, por eso su carácter social. Jodelet (2011: 135) sostiene que las RS tienen una dependencia de la comunicación social ya sea intersubjetiva o situada en el espacio público.

Las RS pueden ser estudiadas desde dos perspectivas; Banchs (2000) distingue:

1. Perspectiva estructural: estudia cuál es el contenido, identifica elementos como metáforas, opiniones, imágenes, significados, etc.
2. Perspectiva procesual: estudia el proceso de construcción de la RS y la relación entre los componentes del contenido de la misma. Banchs (2000) menciona que se debe entender a las personas como productores y reproductores de sentidos.

Esta distinción en el estudio de las RS no obliga a decidir por una o la otra de forma excluyente; puede abordarse el contenido de una RS en el marco estructural y complementar con el estudio del proceso a través del cual se ha construido dicha RS, a través de qué interacciones sociales, de qué medios y qué actores.

#### Método de investigación

El diseño parte de un enfoque cualitativo porque este busca captar y reconstruir significados (de procesos, experiencias, acciones). Es adecuado para comprender el contenido y construcción de la RS sobre los docentes a partir de procesos, interacciones y experiencias, compuestas por elementos informativos, ideológicos, normativos, valores, actitudes, opiniones e imágenes sobre una realidad o sujeto social.

Los participantes son aquellos que participaron y dirigieron la formulación de la reforma educativa salvadoreña de 1994, y algunos momentos de implementación:

- Autoridades del MINED
- Integrantes de Comisión Nacional para la Educación y el Desarrollo

- Técnicos del MINED
- Representantes de organizaciones participantes en la reforma
- Docentes del sector público que vivieron la reforma, no afiliados al sindicato ANDES 21 de junio
- Representantes del sindicato

La unidad de observación son elementos que permiten reconstruir el contenido y proceso de construcción de la RS sobre los docentes públicos en la reforma: sentidos, significados, experiencias, opiniones, valoraciones que expresen los participantes. Rodríguez (2007) recomienda identificar: metáforas en los discursos en torno al sujeto social, atención a experiencias asociadas al sujeto de la RS, repeticiones o énfasis en palabras, acciones o asociaciones sobre el sujeto, uso de pronombres que ayuden a identificar la postura del hablante sobre el sujeto, fuentes de autoridad o legitimación que usen para sostener sus opiniones sobre el sujeto, referencias emocionales (valores, creencias, actitudes).

El método de análisis para este estudio es el de la Teoría Fundamentada (TF) que Charmaz (2006) explica así:

*“...systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories ‘grounded’ in the data themselves (...) We study how they explain their statements and actions, and ask what analytic sense we can make of them” (Charmaz, 2006: 2-3)*

La vertiente constructivista de la TF se aleja de nociones positivistas y objetivistas; reconoce que el estudio no es lineal, que los investigadores no son imparciales, que lo que observan, escuchan, analizan y comparan dependerá de experiencias previas, formación, biografía, etc. Sostiene que la información obtenida es narrativa: interpretaciones y construcciones sociales de los sujetos, lo que obliga al investigador a situar a los sujetos, la información e interpretación en su contexto social, político y económico.

Una tarea esencial es la codificación e inicia desde etapas tempranas en la investigación. Implica: clasificar, analizar, nombrar y sintetizar los datos: “...we attach labels to segments of data that depict what each segment is about” (Charmaz, 2006: 3). A continuación se presenta este proceso:

1. Codificación inicial. Durante la recolección de datos, transcripciones, organización de los datos. Implica estar cercanos a los datos, mantener códigos precisos, preservar la acción y comparación constante
2. Codificación focalizada. Se usan los códigos más significativos (para la pregunta) y recurrentes en la codificación inicial. Implica alimentar los códigos iniciales, crear otros más abstractos y ricos en relaciones, lo que permitirá construir categorías
3. Codificación axial. Construir relaciones entre categorías, explicitar aspectos de los datos y códigos que permiten desarrollar relaciones entre códigos. Responder a “cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias” (Charmaz, 2006: 60 citando a Strauss y Corbin: 125)

Codificación selectiva. Integrar categorías y subcategorías que sea necesario, exponer sus propiedades (condiciones contextuales, sociales, políticas, etc), con el fin de darles sentido para comprender el fenómeno de estudio. Con respecto a los instrumentos, son meras herramientas, pero el uso de unas u otras tiene consecuencias en la información a recoger, observar y analizar. Rodríguez (2007), cita a Abric (2001) para hacer una propuesta del abordaje metodológico de las RS:

- Entrevistas
- Aproximación monográfica y análisis del contenido de informes o relatos
- Soportes gráficos. Implica tres momentos: elaboración de un dibujo o esquema conceptual a partir de lo que piensan, observan, opinan sobre el sujeto social en estudio; explicación del esquema y que el investigador haga recuento y análisis de los elementos en el esquema

Avances de la experiencia

Ya se realizaron entrevistas y sus transcripciones, primeras codificaciones (codificación inicial), revisión documental, elaboración de memos de entrevistas, revisión, recuento y primer análisis de esquemas conceptuales elaborados por los sujetos participantes.

Algunos aspectos preliminares identificados es que el estado de la formación inicial de docentes a finales de los ochenta es una experiencia y un proceso fuertemente asociado a la RS sobre los docentes en el contexto de la reforma, aparece como experiencia y proceso que justifica la exclusión de los docentes de procesos reflexivos y de construcción en la formulación de la reforma, así como justificación para que los docentes no tuviesen procesos de acompañamiento, reflexión y decisión pedagógica autónoma en su lugar de trabajo. Los docentes aparecen vinculados al sindicato, el cual muchas veces tiene asociaciones negativas: temas salariales, reivindicaciones, huelgas, falta de compromiso pedagógico.

La experiencia de inclusión de docentes en la formulación de la reforma está asociada y limitada, a la negociación con los sindicatos. El docente salvadoreño y su trabajo profesional aparece sujeto a la ley, que debía seguir normativas legales de cambios curriculares y herramientas que se entregaban en capacitaciones y talleres, pero no un sujeto autónomo profesionalmente a quien acompañar, ayudar a comprender y re significar estos cambios en su propia aula, según las características de sus escuelas y estudiantes.

#### Referencias:

- Ávalos, Beatrice, 2013, ¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile. Santiago de Chile, Editorial Universitaria
- Arriaga, Juana, 2015, "Impacto de las políticas educativas en la identidad docente". Escuela de Ciencias de la Educación, Monterrey, México
- Artiles, Alfredo; Clark, Margaret, 1996, "Expandiendo la reforma en la capacitación de docentes en Guatemala: el rol de los procesos de pensamiento de los maestros", Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 28, núm.2, Colombia
- Charmaz, Kathy, 2006, Constructing Grounded Theory, London, SAGE Publications Ltd

- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa, 2001, "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 25, México. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Edwards, Brent, 2013, "The development of global education policy: a case study of the origins and evolution of El Salvador's EDUCO program". Disertación presentada a la Facultad de la Escuela de la Universidad de Maryland, como un cumplimiento parcial de los requerimientos para el grado de Doctor en Filosofía
- Flores, Irene, 1999, "Lucha de poder en el aula: implantación de la política de reforma educativa en El Salvador". Un estudio colaboración para el proyecto FEPADE-Instituto Harvard para el Desarrollo Internacional, San Salvador, El Salvador
- Guzmán, Carolina, 2005, "Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico", Revista Iberoamericana de Educación, núm. 36/8, septiembre-octubre, México. Consultado en: [<http://rieoei.org/882Guzman.htm>]
- Hernández Bautista, Violeta, 2013, "Las reformas educativas y el papel del docente", Revista Fuentes Humanísticas Año 25, Núm. 46, I Semestre 2013, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco
- Jodelet, Denisse, 2011, "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", Espacios en Blanco, Serie indagaciones núm. 21, Buenos Aires
- Krawczyk, Nora, 2002, "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre - diciembre 2002, vol. 7, núm. 16 México
- Netzahualcoyotl-Netzahual, Miguel-Ángel (2015). "Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica". Revista Iberoamericana de Educación Superior -UNIVERSIA Num 15 Vol VI pp. 3-25
- Pardo Marcela, 2013, "La visión de los docentes sobre las reformas" en ¿Héroes o Villanos?: La profesión docente en Chile, Santiago de Chile, Editorial Universitaria
- Pérez Ruiz, Abel, 2014, "La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales" El Cotidiano, núm. 184, marzo-abril, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México



- Rodríguez, Tania, 2009, "Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación", Revista Nueva época, núm. 11, enero-junio, Guadalajara
- Torres, Rosa María, 2000, "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas" en "Los docentes, protagonistas del cambio educativo", Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (CAB) para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo" (Cartagena, 1-4 Diciembre de 1999)
- Vaillant, Denise, 2005, Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional, Barcelona, Ediciones Octaedro
- Vernaza, Lucía, 2004, "El error de subestimar la implementación: el juego de múltiples actores en la reforma educativa uruguaya" Revista Prisma núm. 19, Universidad Católica de Uruguay, Uruguay
- Vidiella, Judit y Larrain, Verónica, 2015, "El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente", RMIE, vol. 20, núm. 67, México

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN SECUNDARIAS PÚBLICAS: UNA EVALUACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Rosa Elvira Valdez Ramos

Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente de la Secretaría de Educación Coahuila

### Planteamiento del problema

Prevalece todavía una concepción muy arraigada pendiente de superar de que la educación ambiental se reduce a añadir contenidos ecológicos y listados de problemas ambientales globales, así como a promover un “activismo” sin reflexión que se agota en campañas de reciclaje de residuos sólidos, de reforestación de áreas verdes escolares principalmente y de limpieza de predios, por citar sólo algunos ejemplos de las actividades más recurrentes. Esta concepción opera como un lastre para avanzar hacia estrategias más integradas en cada una de las asignaturas que constituyen el programa de estudio en las escuelas de educación básica.

Quintero (2005) anota al respecto que existen espacios de resistencia, para la educación ambiental en las escuelas de educación básica, específicamente en las secundarias; el tradicionalismo en la práctica docente dentro del aula es uno de ellos, otros son la falta de actividades interdisciplinarias y la innovación pedagógica.

Otro impedimento para avanzar en la incorporación de la EA puede residir en las equívocas interpretaciones de sus propósitos, aún en los profesores que han tenido acceso a cursos o talleres de EA como parte de su formación continua. De acuerdo con González Gaudiano y Arias (2009), estas interpretaciones fueron promovidas por el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), a través del cual se promovieron enfoques vinculados a la enseñanza de las ciencias y desde teorías del aprendizaje con enfoques conductistas, o bien enfoques donde la conservación

de la naturaleza se justifica por sí misma, sin tomar en cuenta las necesidades sociales.

Esto también ha hecho prevalecer la idea de que la EA sólo puede practicarse en espacios naturales, lo que impide su actuación en otro tipo de espacios urbanos que estén más cerca de la realidad de las escuelas. Además, es todavía muy reducida la participación de profesores de educación básica en cursos de formación continua que consideran un enfoque actual de la EA, y quienes lo hacen no llegan a una aplicación en la práctica de los temas tratados en forma teórica en los cursos, como se constató en la tesis de investigación con profesores de secundaria en Saltillo (Valdez 2007).

Lo anterior implica que debe estudiarse a fondo el proceso de articulación de las distintas áreas del conocimiento que se trabajan en las escuelas secundarias y que debiera ser afianzado desde la EA, para lograr la formación de alumnos conscientes y competentes para el manejo de situaciones complejas que se dan en la vida cotidiana para el mejoramiento del ambiente y por tanto, de su calidad de vida.

La propuesta curricular de la interdisciplinariedad adquirió expresión concreta en la forma de ejes transversales para darle voz a asuntos de la realidad que estaban vinculados con todas las áreas del currículo. La reforma educativa española de la década de los 90 fue muy clara en este sentido; estableció ocho temas transversales: educación para la paz, educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la salud, educación para la igualdad, educación vial, educación sexual, y educación para el consumidor.

Las principales dificultades que han sido reportadas para poner en marcha la EA como tema transversal (García Gómez, 2000; Gutiérrez, 2007; Reigota, 2000) remiten a la formación docente, pues ésta, deberá preparar a los profesores -entre otras cuestiones- a hacer planeaciones didácticas en las cuales compartan perspectivas y enfoques de otros temas transversales; también refieren a la falta de recursos didácticos y los desajustes entre la gestión escolar y las propuestas curriculares. Otro obstáculo importante son las creencias que tienen los profesores en cuanto a

estas dificultades mencionadas, que se reportan en estudios como los de García Gómez (2000), Flores (2008) y Terrón (2009).

En el caso de México, los ejes transversales que establece el plan de estudios vigente son tres: formación cívica y ética, sexualidad y género y educación ambiental. Su tratamiento didáctico por los profesores si bien es ya propuesto en la reforma curricular del Plan de Estudios de 2006, no se ha ahondado aún en cuanto a su situación en la práctica.

Es por tanto una de las finalidades de este estudio, encontrar cómo se está llevando a cabo en la realidad de las aulas esta propuesta de transversalidad particularmente para la EA.

Cabe mencionar aquí que si bien el acopio de la información empírica y otras encuestas y entrevistas para esa investigación sobre representaciones sociales del estudio se realizaron durante el transcurso del ciclo escolar 2010-2011, ya que en este lapso fue factible observar las situaciones tanto de las prácticas educativas, así como también otras situaciones del contexto escolar que se suscitaron durante el transcurso del mismo período escolar; la conclusión y presentación fue en 2013. Esta situación actualmente ha cambiado, pero para seguir marginando aún más a la EA, pues los ejes transversales del Plan de estudios 2011 pasaron a ser mencionados solamente como temas “de relevancia social”, los cuales son referidos escuetamente pero sin establecer mínimos lineamientos como desarrollarlos en las planeaciones argumentadas, con lo cual sigue siendo un reto la incorporación de la EA a las prácticas educativas en la escuela secundaria.

La problemática ambiental de Coahuila y la región sureste donde se ubica la ciudad de Saltillo, que es común en su mayoría a los problemas ambientales del país y del mundo tan citados en diversas fuentes, completan un escenario que muestra la necesidad de investigar acerca de la situación de la EA en las escuelas secundarias ya que, si se incorporara adecuadamente la EA, impulsaría la participación de los jóvenes para convertirse en uno de los factores que inducen los cambios necesarios

para empezar a facilitar la generación de condiciones de sustentabilidad ambiental en la región.

#### Enfoque epistemológico

El objeto de estudio de presente esta investigación fue el análisis de las características del proceso de incorporación de la Educación Ambiental como eje transversal en dos escuelas secundarias en el sureste de Coahuila. Estas características serán analizadas con base en:

- Desde el campo de la psicología social la teoría de las Representaciones Sociales (RS) de Moscovici (1979) para encontrar en docentes y estudiantes sus representaciones sociales acerca del medio ambiente, de problemática ambiental, de sustentabilidad y además la representación de transversalidad en los profesores. A lo anterior se agregó el enfoque que desde los aportes de la Psicología ambiental por medio de las dimensiones psicológicas de la sustentabilidad describe Corral (2010).
- Las condiciones de organización y de operación de las escuelas secundarias y en el contexto socio-económico y ambiental de ellas, vinculado al proceso de enseñanza aprendizaje de la educación ambiental; así como también las condiciones del entorno aledaño a dichas escuelas secundarias. Para describir estas condiciones se optó por acceder a través de la observación empírica e investigación documental.

Las preguntas de investigación quedaron planteadas de la siguiente manera.

- ⊙ ¿Cuáles son las representaciones sociales de medio ambiente, problemática ambiental, y sustentabilidad de los alumnos y sus profesores y como guían sus actitudes?
- ⊙ ¿Cuáles son las representaciones sociales de transversalidad educativa de los profesores?
- ⊙ ¿Cómo influye el contexto escolar y del entorno inmediato en la puesta en práctica de la educación ambiental?

Por lo tanto el objetivo general de la investigación fue:

Evaluar el proceso de incorporación de la educación ambiental en dos escuelas secundarias de Saltillo, Coahuila, a partir de las representaciones sociales de alumnos y profesores sobre el medio ambiente, problemática ambiental, sustentabilidad, y transversalidad; a fin de proponer pautas que reorienten dicho proceso de incorporación de la EA en este nivel educativo.

Y algunos los objetivos específicos fueron:

1. Identificar el contenido y estructura del campo de las representaciones sociales de medio ambiente, problemas ambientales, y sustentabilidad, en una muestra de alumnos y profesores de tercer grado de secundaria, a fin de entender cómo se explican la realidad, y el pensamiento social que como colectivo escolar se genera al interior de la escuela, además de identificar cuáles son las prácticas y actitudes que expresan en cuanto a su ambiente, y así conocer cómo ha sido el proceso de incorporación de la EA.
2. Proponer pautas que reorienten los enfoques curriculares para una incorporación completa de la EA en la escuela secundaria, así como en las políticas de formación inicial y continua de los profesores

#### Significado de las palabras claves

Considero pertinente aclarar que cambie algunas de las palabras clave citadas al inicio de esta ponencia por la indicación de usar las del tesoro de la Unesco. En este apartado enlisto las que desde mi punto de vista son las palabras clave de este trabajo de investigación y que conforman el marco teórico del mismo.

Ambiente: espacio en el que se desarrolla la vida comprende a los seres vivos, a los objetos contruidos por el ser humano, el agua, el suelo, el aire y las relaciones entre ellos, y elementos intangibles como la cultura en un tiempo dado. Es una realidad compleja que escapa a definiciones cerradas y que es mejor explorar a través de sus diferentes representaciones en los sujetos que participan en cada proceso educativo siguiendo a Sauv e y Orellana (2002)

- ☞ Educación Ambiental: Es ante todo un movimiento social, una corriente de cambio social, con postulados a contracorriente de la cultura occidental dominante, cultura que lleva implícitos sistemas de producción, distribución y consumo insostenibles para revertir tanto lo ecológico insustentable como lo socialmente inequitativo, de acuerdo a Gutiérrez y Calvo (2007).
- ☞ Transversalidad curricular es la característica que lo distingue al currículo cuando su diseño incluye temas comunes que atraviesan las distintas disciplinas que lo conforman. Para Reigotta (2000) la transversalidad es la alternativa de posibilidad para buscar el diálogo entre los más diversos conocimientos que permitan la construcción de nuevos conocimientos y la deconstrucción de representaciones, pero es fundamentalmente que dicho conocimiento sea usado en la intervención social y en la participación democrática para la toma de decisiones y la solución de los problemas.
- ☞ Sustentabilidad:
  - ☞ ...“perspectiva que mueve a una sociedad al equilibrio ecológico, a la equidad socioeconómica y a la diversidad cultural, como una meta de la humanidad para mantener sus sistemas de vida” Novo (2006).
  - ☞ ...”la finalidad hacia donde deben orientarse los objetivos y programas de la educación ambiental...” (diversas reuniones de organismos internacionales auspiciadas por la ONU desde 1975)
  - ☞ ... es un valor referente y permanente de la EA, debe revisarse críticamente, y desgajarse de él, -como valor en el sentido más amplio que se le considera comúnmente- a los valores intermedios que subyacen en él, tales como: suficiencia, eficiencia, solidaridad, durabilidad, participación, responsabilidad, equidad, prevención, comunitarismo, prevención, Meira (2011).
- ☞ Las RS son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y de formas de comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y es una de las actividades psíquicas por la cual los hombres hacen inteligible la realidad física y

social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación Moscovici (1979).

## Metodología

La investigación se realiza bajo un enfoque descriptivo cualitativo, pluri - metodológico, dadas las características del objeto de estudio. El diseño metodológico se basa en hacer corresponder las fases de la investigación y los distintos instrumentos usados con los objetivos de este estudio, por tanto contempla distintas orientaciones para cada uno de ellos. Estas diferentes fases o momentos, se fueron realizando según se avanzó en el tiempo y en la inmersión en el trabajo de campo de la investigación. Las fases del diseño metodológico de esta investigación se describen en la figura mostrada en el siguiente apartado.

Como parte de la adaptación del instrumento mencionada en el diseño metodológico se realizó un pilotaje de los cuestionarios diseñados para profesores y alumnos, al inicio el ciclo escolar 2010-2011, para hacer los ajustes necesarios y que se puedan utilizar posteriormente en forma pertinente. Este pilotaje es necesario porque las respuestas a los cuestionamientos pueden no ser correctamente interpretadas o pueden surgir dudas en cuanto a su planteamiento.

Para el objetivo general se utilizaron recursos metodológicos, desde la visión de la teoría de las representaciones sociales, y principalmente basados en el enfoque estructural propuesto por Abric, (2001), en el que se utilizan los cuestionarios y cartas asociativas como instrumentos principales. Lo anterior se llevó a cabo en la primera fase, que se realiza durante el primero y el segundo bimestre del ciclo escolar y en él se recogieron los datos que corresponden a los primeros objetivos específicos de identificar y corroborar el contenido de las RS sobre ambiente, problemas ambientales, sustentabilidad y transversalidad de la EA; transversalidad de la EA, sólo para el caso de los profesores.

Se consideraron como antecedentes empíricos las RS encontradas en otros estudios anteriores a este principalmente, los de Reigota (1990), Flores (2008), Terrón (2009) y Fernández Crispín (2009).



El contenido discursivo y gráfico de las RS de los alumnos fue identificado a través de la técnica de asociación libre que consiste en proporcionar una palabra estímulo a la que se asocian otras palabras; además se tuvo en cuenta la jerarquización de estas asociaciones. Es decir, como ya se mencionó arriba, se privilegia el llamado enfoque estructuralista de la metodología de la teoría de las RS, toda vez que se considera para esta investigación que es necesario indagar sobre este enfoque para obtener el núcleo y los elementos periféricos, es decir, la estructura de las RS y la dinámica de los mismos. Ello para encontrar resultados que complementen otras investigaciones relacionadas con las RS de otros profesores y alumnos que se han realizado en México.

El primer paso de este enfoque estructuralista sirve para arrojar una lista de las asociaciones a las cuestiones investigadas. En nuestro caso se usaron las palabras estímulos siguientes: ambiente, problemas ambientales y sustentabilidad, para obtener la frecuencia y el orden con que aparecen las asociaciones a estas palabras. Y a partir de esta lista de asociaciones es que se sistematizan los datos.

Método construido en la práctica investigativa

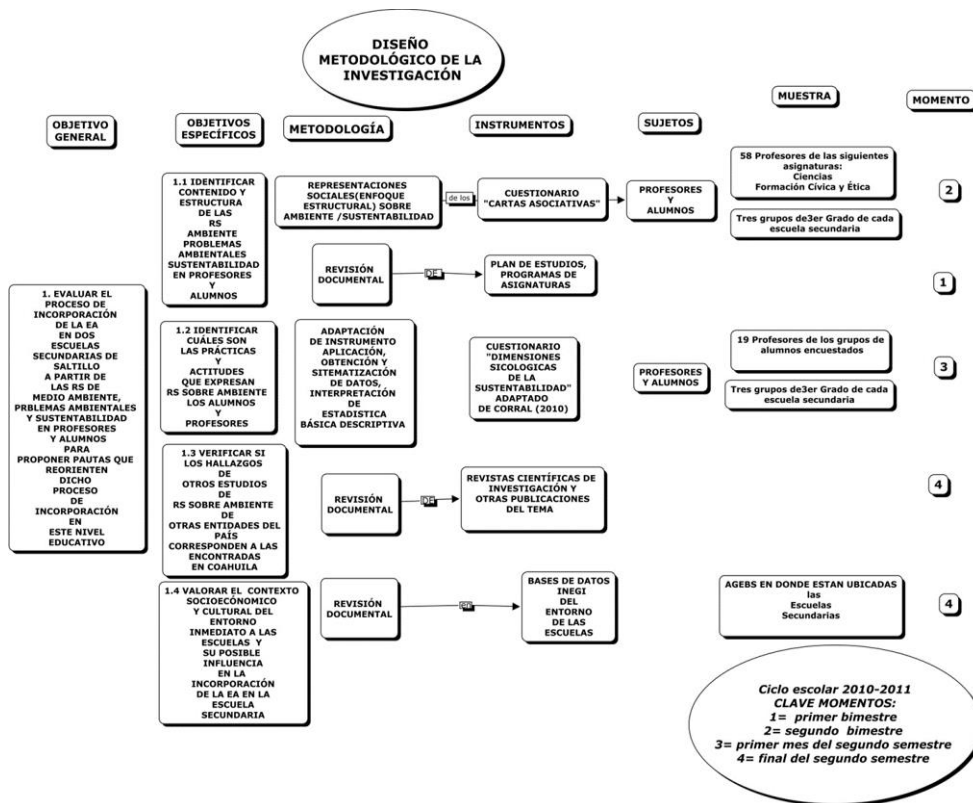


Figura 1 Esquema metodológico de la investigación

Resultados del análisis de los datos o de la información.

Características específicas de la muestra

Se diseñaron los cuestionarios con carta de asociación y una guía de entrevista para esta fase del trabajo de campo que sólo se logró aplicar a algunos profesores, dadas las condiciones y facilidades otorgadas por las escuelas. Estas entrevistas aunque sí se consideraron en la comprensión de las respuestas de los profesores en el momento de la interpretación de los resultados, pero no se les dio un seguimiento sistematizado por su reducido número.

Los cuestionarios con cartas de asociación se aplicaron tanto a alumnos como a profesores de las dos escuelas secundarias, como se indica en la siguiente tabla:

ESCUELA	ALUMNOS	PROFESORES	
		Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
SEC. GENERAL 11	93	32	15

SEC. TÉCNICA 80	73		
TOTAL	166		47

Tabla 1 Composición de la muestra de alumnos y profesores a los que se aplicó el cuestionario que incluía las cartas de asociación

Se aplicó a tres grupos, es decir a la mitad de los grupos, del tercer año de cada escuela dando por resultado el número total de alumnos de la tabla 1. El número de profesores resultantes deriva del hecho circunstancial que se logró aplicar además a profesores de la ciudad que se encontraban en una actividad reunidos y se eligió que fueran de las asignaturas de Ciencias I, II, III (naturales) y Formación cívica y ética y Geografía (ciencias sociales) por ser las que más contenidos temáticos relacionados con la EA comprenden.

Los cuestionarios de Dimensiones Psicológicas de la Sustentabilidad se aplicaron a: 143 alumnos: 81 de la secundaria general 11 y a 62 de la secundaria técnica 80, y a 19 profesores: 9 de la secundaria 11 y a 10 de la secundaria 80.

Análisis de resultados de cartas asociativas de medio ambiente.

Representaciones sociales de medio ambiente en los alumnos de la secundaria no.11 Ricardo Flores Magón

Este análisis se aborda desde el enfoque estructural de la teoría de las Representaciones Sociales y la metodología propuestos por Abric J.C. (1994), para encontrar el contenido semántico de las Representaciones sociales (RS) de medio ambiente y un acercamiento a la estructura y dinámica de las RS; es decir, identificar las palabras asociadas que van a conformar el núcleo central de la RS de medio ambiente y también las otras asociaciones que serán sus elementos periféricos. Los datos de la tabla número 2 son de los 93 alumnos de la Sec. 11, a los cuales se les aplicó el cuestionario.

Se realiza una lista de todas las palabras diferentes anotadas en los instrumentos de recolección de datos: las cartas asociativas, y se calcula la Frecuencia, que es el número de veces que estas asociaciones fueron escritas por los alumnos, así

como el número de diferentes palabras asociadas, esto es la diversidad semántica (*DS*). La frecuencia se desglosa de acuerdo con la jerarquía en que fueron anotadas, es decir, cuántas veces fueron escritas en la carta asociativa, en el lugar u orden en que corresponde a lo que en primer lugar vino a su mente, y así sucesivamente. Posteriormente, se calcula el valor de importancia-rango para encontrar las asociaciones que conformarán el núcleo de la RS. El Rango-frecuencia es de acuerdo a Flament y Rouquette (2003) una propiedad de la población de respuestas a los cuestionarios de libre asociación. Se define el valor de importancia -rango como el promedio del lugar en que la palabra o frase es enunciada, el núcleo central de la RS está definido entonces por las palabras más frecuentes y que tienden a aparecer en primer lugar de acuerdo con Fernández –Crispín (2002)

Valor de importancia- Rango =  $R = \text{Frecuencia de la asociación mencionada en primer lugar, más la frecuencia de las siguientes asociaciones en los sucesivos lugares multiplicado por el valor absoluto del lugar/ frecuencia total de la palabra asociada.}$

De esta manera, la forma de calcular R, por ejemplo para la asociación más frecuente mencionada por los alumnos en primer lugar árbol queda así:

$$30(1) + 11(2) + 6(3) + 5(4) + 3(5) + 5(6) / 60 = 2.25$$

En la tabla 23 ver Valdez (2013) p.p.210 están los datos del valor de importancia - rango (R), el número de lugares o niveles de asociación que se proporcionaron en el cuestionario para ordenar las palabras asociadas, fue de seis.

Con los datos de la tabla se obtiene el primer acercamiento a la estructura y dinámica del campo de la RS, el cual luego se grafica ver Valdez (2013) p.p 211 gráfica 2 De esta manera se conforma un campo semántico con las palabras asociadas; es decir, las que anotaron los alumnos cuando se les presentó la palabra estímulo o detonante “medio ambiente” en el cuestionario.

Discusión y aportación al estado del conocimiento

Para profundizar en la estructura de las RS de medioambiente de los alumnos se continuaron analizando e interpretando los datos de la siguiente manera:

En el núcleo central están aquellas asociaciones con una frecuencia alta y un valor de importancia-rango alto; es decir, las palabras asociadas que quedan en el cuadrante superior derecho de la gráfica. Aquí se encontró la asociación *árbol*, como la más frecuente mencionada en primer lugar, y enseguida la de *contaminación*.

En la primera periferia, es decir, los elementos que protegen al núcleo de posibles cambios, frecuentes pero asociados en lugares después del tercero en orden de importancia están las asociaciones de: *Agua, mar, ríos, animales, plantas, aire, naturaleza, tierra*; es decir asociaciones típicamente naturalistas,

En la segunda periferia están las asociaciones menos frecuentes, pero en lugares del segundo al tercero: *ciudad sociedad, mi casa, lugar hermoso, destrucción, bosque*

Entre los elementos de contraste que es donde se ubican las asociaciones que portan diferentes RS; es decir, asociaciones que vienen de otro estímulo y se pudieran ir agregando eventualmente a las otras que ya son más estables. Se encontró que, además, si bien disminuye la frecuencia de las respuestas en la mayoría de las cartas asociativas, cuando éstas se expresan se asocian a: *ecología, basura, limpieza, autos, soluciones a problemas ambientales, sol, montañas, paisajes, personas*, y a valores o anti valores. Esto es, que el aspecto de valores como *responsabilidad, irresponsabilidad*, o bien asociaciones como *educación, descanso* nos remiten a conceptos abstractos relacionados con necesidades humanas; también en este grupo está la asociación de *biodiversidad* que es un concepto de la asignatura de Ciencias I del currículo de educación secundaria. Son todas las anteriores asociaciones las que subyacen más profundamente en la representación social de medio ambiente; en este acercamiento encontramos por lo tanto que están en los elementos de contraste y no en el núcleo de la representación social. Dicho de otra manera, son las asociaciones que tienen más posibilidad de cambiar toda vez que no tienen la estabilidad de las asociaciones que conforman el núcleo figurativo.

Con todo lo anterior, se confirma que las RS de medio ambiente predominantes para el núcleo se limitan a por una parte *árbol* como símbolo o ícono de la naturaleza

y por otra a *contaminación* como palabra representativa de la problemática ambiental. Las asociaciones de la primera periferia son coincidentes con las naturalistas, encontradas en otras investigaciones desde el enfoque procesual de las RS en diversos sujetos de investigación por Reigota (1990), Terrón (2009), y Flores (2008). Además desde este enfoque estructural se observa también que la mayoría de estas palabras asociadas corresponden a elementos naturales de carácter concreto, con excepción de la asociación contaminación, la cual además de implicar cierto nivel de abstracción, está relacionada con los problemas ambientales que hemos propiciado los seres humanos, y puede implicar una asociación compartida con las RS de problemas ambientales. Las asociaciones naturalistas son las predominantes ya que son las que en los alumnos de esta edad se les han estado sedimentando a través de sus libros de texto desde la escuela primaria, de los diálogos con sus profesores y también debido a los discursos e imágenes que transmiten los medios masivos de comunicación.

#### Algunas consideraciones finales y recomendaciones

Considerando estos resultados pueden hacerse sugerencias para hacer cambios en la práctica educativa; es decir, lo que hace falta trabajar en las actividades de aprendizaje e incorporación de la EA en el aula y en la escuela, de qué temas incorporar, impulsar más diálogos, generar análisis, debates, etc. y así propiciar una RS de ambiente con un campo y contenido más amplio. Estas recomendaciones se anotan con mayor amplitud en el capítulo 4 de Valdez (2013) p.p. 208 en adelante

En los resultados de las cartas asociativas de RS de ambiente de los profesores, también se encontraron resultados muy similares; la diferencia entre sus RS y las de sus alumnos es que los profesores expresaron más diversidad semántica en las cartas asociativas y usaron algunas asociaciones con palabras de carácter más técnico- científico sobre todos los profesores de ciencias, pero en esencia puede decirse que los resultados presentan el mismo esquema de los alumnos que se describió en este apartado.

#### Referencias bibliográficas principales

- Abric, J.C. (2001). *“Prácticas sociales y representación”*. Serie filosofía y cultura contemporánea 1ª edición Ediciones Coyoacán. México:
- Calvo S. y Gutiérrez, J. (2007) *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid Ediciones Morata
- Corral Verdugo V. (2010) *Psicología de la Sustentabilidad un análisis de lo que nos hace pro ecológicos y pro sociales* Trillas México
- Fernández-Crispín, A., Guevara, F.J., & Luna, K. (2009). “Impacto de los programas de educación ambiental en estudiantes de sexto año de primaria”. En F. J. Guevara & A. Fernández-Crispín (Coords.), *Experiencias de investigación en educación ambiental* (pp. 67-85). México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Flores F. Raúl C (2008) *Representaciones sociales de medio ambiente en los estudiantes de licenciatura en educación primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Flores F. Raúl C. y González-Gaudiano É. (2008), “Representaciones sociales del medio ambiente. Un problema central para el proceso educativo” en *Trayectorias*, vol. 10, núm. 26, enero-junio, pp.66-78, Monterrey: UANL
- González-Gaudiano, E. (2000). “La transversalidad de la educación ambiental en el curriculum de la enseñanza básica” [versión electrónica]. *Reflexiones sobre educación ambiental II. Artículos publicados en la Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006*. Argentina: Ministerio de Medio Ambiente.
- González-Gaudiano, E (2000a) “Los desafíos de la transversalidad en el currículo en educación básica” *Tópicos en educación ambiental*, 2(6) pp 63-69 ANEA México
- Gutiérrez, J. (1995). *“La educación ambiental fundamentos teóricos propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares”*. Madrid: La Muralla (Colección Aula Abierta).

- Meira, C. P. (Abril, 2001). "*Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático*". En IV Encuentro Internacional de Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental: Investigación, Educación Ambiental y Escuela. Medellín, Ministerio de Educación de Colombia.
- Moscovici, S. (1979). *Psicología Social* (Vol. I). París: PUF.
- Novo M. (2006) El desarrollo sostenible su dimensión ambiental y educativa Pearson educación 1ª edición Madrid
- Quintero Reyes Carmen Y. (2005) "*El enfoque de la transversalidad en la educación secundaria*" Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación Ambiental. CUCBA U de G. Jalisco, México
- Reigota, M. (1990). "*Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de Sciences a São Paulo-Brésil*" (Tese de doutorado em pedagogia da biologia). Louvain-la Neuve: Université Catholique de Louvain.
- Sauvé, L., Orellana I., & Sato M. (2004). "Una cartografía de corrientes en educación ambiental". En M. Sato & I. Carvalho (Orgs.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed.
- Valdez, R (2007) "Conceptos y prácticas relacionadas con el ambiente en profesores de secundaria de la región sureste de Coahuila" (Tesis maestría) Departamento de Ciencias ambientales Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias Universidad de Guadalajara México
- Valdez, R. (2013) "Educación ambiental en la escuela secundaria pública: una evaluación desde la teoría de las representaciones sociales en un caso de estudio en Saltillo, Coahuila" (Tesis doctoral) Instituto de Investigaciones Sociales Universidad Autónoma de Nuevo León México.



Wagner W. y Hayes N. (2011) "El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales" Flores F. (Ed.) México Anthropos-UNAM)

## ENTORNOS DE APRENDIZAJE VIRTUALES: LOS PLE COMO PRODUCTO DE NUESTRO TIEMPO

Urith Nereida Ramírez Mera  
Universidad Autónoma de  
Querétaro

### La tecnoculturalidad del siglo XXI

En el siglo XXI, hablar de la relación entre la palabra tecnología con otros términos como educación, política, economía o cultura, es común y su uso se vuelve habitual y coloquial a tal punto que pudiera perderse el verdadero significado de éstas palabras, dejando de lado el análisis reflexivo del cómo estos binomios se unen en la imperiosa necesidad de dar respuesta a un fenómeno que en términos simples, no habría forma de nombrar; la apropiación de estos significados sin hacer un análisis del cómo esta relación es posible, y el significado simbólico que representan, puede dar como resultado un mal uso de éstos términos debido a una falta de entendimiento.

Cuando se habla de “tecnocultura” el significado puede ser trivial y confuso al creer que la tecnología y la cultura convergen en líneas opuestas como lo creyera el pensamiento neohumanista germánico del siglo XIX con la idea de que las máquinas y lo científico no tienen alma ni humanismo; sin embargo actualmente sabemos que ambos conceptos están ligados paralelamente y corren en una misma dirección e interceden desde siempre. Así, la tecnología y la cultura se unen para formar un nuevo concepto, la tecnocultura.

En primera instancia, se aborda la técnica, que no es otra cosa que *“la adaptación del medio al sujeto”* (Ortega y Gasset, 1982, pág. 8), y cuando la técnica se hace tangible, se comienza a hablar de tecnología y no propiamente digital, sino todos aquellos objetos que han modificado el ambiente en el que el hombre subsiste, es decir, la tecnología se encuentra en los objetos que se usan y que sirven para cubrir una necesidad específica en su momento -aunque las dinámicas sociales de apropiación del objeto vayan modificando su finalidad de uso- de suerte que a través del

tiempo, estas tecnologías dejan de ser usadas por su carencia de vanguardismo y efectividad, o en su defecto son olvidadas en el uso coloquial, dejando de tener un sentido tecnológico para el sujeto, pero no en la realidad propia del objeto.

Así, la técnica se vuelve una prueba del avance del hombre y se convierte en memoria material e inmaterial que late dentro de la sociedad como medio desarrollador y evolutivo, que está dentro de la vidas cotidianas, que se llega a ser uno con la técnica, o en todo caso, se convierte en una extensión de la propia existencia, se convierte en un reflejo del sujeto mismo, llegando a dudar si el objeto tecnológico fue creado para cubrir las necesidades del hombre, o ha sido el hombre quien en su afán de buscar una razón a su propia existencia, se ha auto creado para cubrir las necesidades de los objetos tecnológicos.

Dentro de la retórica anterior, se puede rescatar que la relación entre sujeto – objeto no es solamente unidireccional, sino que es bidireccional y se ve reflejada en cómo, la sociedad en su afán de cubrir una necesidad, crea un objeto, y el objeto al llegar a la vida del hombre, comienza a evolucionar tanto la vida del sujeto como la del objeto mismo, pues en el momento en el que el objeto es absorbido por el contexto, el objeto al ser un receptor de los cambios del contexto –llámese socioculturales, políticos o económicos ocurridos en un tiempo y espacio específicos, ya sea a partir del surgimiento del mismo objeto o por el surgimiento de otros objetos- comienza a ser modificado para cubrir con las nuevas demandas de la sociedad; se crea una comunicación recíproca entre sujeto – objeto.

Así, se crea un juego entre sujeto y objeto, evolucionando e impregnando de su relación al contexto, parecido a una relación antipoiética en el que los sistemas “sujeto” y “objeto” se relacionan sin romper esa membrana invisible que los separa, a través de un acoplamiento estructural, modificándose a partir de la comunicación con su contexto y viceversa. Hasta este punto, se comprende cómo se fusiona la tecnología con la vida cotidiana, y su importancia en la vida del sujeto, y en la propia vida del objeto.

El segundo término que forma la “tecnocultura” es propiamente la cultura. Un término ambiguo que involucra una carga de significados, como lo menciona Geli (2008, citada por Maraña, 2010) al definir a la cultura como una palabra “maleta”, que significa tanto pero al mismo tiempo no aclara nada, quizá la razón de este estatus cabe en sus orígenes y los múltiples usos que se le ha dado a lo largo de la historia. Así, Altieri Megale (2001) define a la cultura como “*el conjunto de maneras de pensar y de vivir*” (pág. 15), para ello es preciso considerar a la cultura como un paraguas entre la relación dinámica de contexto, valores, ideologías, actitudes y aptitudes que se modifican, como lo expresa Maraña (2010) “*la cultura no es un conjunto estético de valores y prácticas: se recrea continuamente en la medida que las personas cuestionan, adaptan y redefinen sus valores y prácticas ante el cambio de la realidad y el intercambio de ideas*” (pág. 5), con esta idea se sustenta cómo la cultura es propia de cada tiempo y de cada lugar, como lo expresara Ortega y Gasset en su momento: “*somos hijos de nuestro tiempo*”.

Con esta idea, se aborda la conjetura de que la cultura al igual que el objeto, evoluciona y a la par que nuevas técnicas y tecnologías van surgiendo, la cultura se va modificando, desarrollando y diseñando nuevas prácticas y usos, así como el simbolismo hacia los propios objetos. Este cambio de percepciones y modificaciones difiere en cuanto al propio contexto del sujeto. Cada sujeto crea y recrea su realidad con base en su experiencia y a la de su comunidad, de ahí que surja la cultura popular, la cultura tradicional o culturas urbana – que aunque no se describen en este ensayo, es importante considerarlas para su reflexión en cuanto a la propia división de la cultura-, o en su defecto otros binomios relacionados con el aspecto sociocultural, ecocultural, geocultural, cibercultural, biocultural o tecnocultural.

Así, la tecnocultura puede expresarse como el conjunto de valores y prácticas desarrolladas alrededor de la técnica u objetos tecnológicos, Laureiro Lamas (s.f.) menciona que es la “*función culturalmente formadora de la tecnología contemporánea [que] está llegando a supeditar multitud de conceptos y de creatividad artísticas y culturales*” (pág. 59), frente a esta definición se puede afirmar que la tecnocultura es la capacidad del hombre para modificar sus valores y prácticas alrededor de lo

tecnológico, es la forma en cómo integra la tecnología a su práctica cotidiana y se apropia de ella para modificar ciertos hábitos y prácticas, sin embargo estas prácticas y hábitos no son estáticos, sino que se reconstruyen a partir del cambio de la realidad del sujeto, otorgando nuevos valores y usos al objeto.

Así, la tecnocultura va modificando conductas en distintas áreas, desde lo religioso, pasando por lo político, lo social e incluso educativo; cuando se habla de educativo se hace referencia a la acción de aprender, una actividad que no necesita específicamente ser reglada para ser válida.

La educación –formal o informal- es uno de los sistemas en el que la tecnoculturalidad está propiciando cambios interesantes como en la forma de aprender y enseñar, los hábitos de consumo de información son diferentes a los que se tenían cuando solamente existían los libros y bibliotecas.

El proceso de enseñanza aprendizaje se altera. Ya no se aprende leyendo y memorizando, ahora se analiza y reflexiona fusionando el nuevo conocimiento con lo ya aprendido, ahora el portador de información no es el profesor por *default*, sino que está dispersa en la red, y el estudiante ya no es un ente vacío, sino un sujeto con conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes propias que ha venido desarrollando a partir de la interacción con su contexto, dando un peso importante a los objetos tecnológicos, principalmente aquellos que son digitales, permitiéndole ser receptos de información a cada instante.

Así, se observa que la incidencia de la tecnocultura en el aprendizaje es un fenómeno que está sobrepasando la actual capacidad de apropiación, los cambios avanzan rápido y continuarán haciéndolo, pero como indica da Conceicao (2008), hace falta resistencia a lo presente, es preciso detenerse a reflexionar cómo lo tradicional se queda incompleto llegando casi a lo obsoleto –hablando específicamente de la educación reglada-, y así buscar una solución para el aprovechamiento de las tecnologías digitales.

De manera breve, se ha abordado la tecnocultura y su influencia en la educación, sin adentrarse en los procesos cognitivos, pedagógicos y didácticos, sino que se

hace un enfoque en cómo el estudiante o el sujeto que aprende, cambia su cultura educativa, cambia la forma en cómo vive el aprendizaje y cómo lo piensa, redefine su propio valor, el del profesor y el de las tecnologías; recrea y reconstruye a partir de su realidad, y sobretodo, se adapta de manera inconsciente a las nuevas prácticas de aprendizaje como un reflejo al presente.

#### Entornos personales de aprendizaje y su filosofía

Como forma de innovación, la educación ha introducido la tecnología digital en sus procesos, ha creado modalidades virtuales e híbridas, creando entornos virtuales de aprendizaje (LMS), sin embargo a partir del acceso exponencial de Internet, el estudiante al exponerse a una cantidad infinita de información en todo minuto se convierte en creador y divulgador de información, ejemplo de ello es Internet en sus diversas variantes: redes sociales, foros de discusión, aplicaciones de comunicación, blogs y wikis, bibliotecas, edición de texto, imagen y video.

Cada sujeto, con base a sus necesidades, gustos y capacidades va seleccionando de un abanico de aplicaciones, programas y redes, aquellas que mejor se acomodan a su forma de aprender, crear, organizar, compartir información y conocimiento, a este conjunto se les llama entornos personales de aprendizaje (EPA o PLE), los cuales son creados de manera inconsciente, como una manera de autorregulación en la virtualidad.

Los EPA, al nacer como producto de la tecnocultura, surgen como espacios lúdicos fuera del ámbito escolar, nacen como una forma de esparcimiento que se hace por mero gusto; pero cuando se profundiza en el “hacer las cosas por gusto” se encuentra que éste sentimiento forma parte de las motivaciones natas del hombre, como lo expresa la Ley de Linus (Torvalds ,2002), la cual supone que el hombre encuentra su motivación en tres etapas: supervivencia, vida social y entretenimiento. La construcción de los EPA, se rigen con esta ley, he aquí la explicación.

La fase primera es la supervivencia, la cual es el actuar de manera espontánea ante las circunstancias que están afectando o modificando el contexto; en este sentido, la tecnocultura digital está generando cambios en la relación sujeto – objeto y con

ello, el sujeto se ve obligado a adoptar las tecnologías digitales porque están presentes en la vida diaria, solo para poder sobrevivir y seguir siendo parte de lo social.

El sujeto se ve obligado a aprender a usar ciertas herramientas digitales, porque así lo exige el mundo en el que vive: debe tener ciertas habilidades digitales para ser competitivo o en su defecto, para poder hacer aquellas cosas que antes realizaba sin la necesidad de tecnologías digitales; ejemplo de ellos es la digitalización de los procesos gubernamentales con firmas electrónicas, claves electrónicas de seguridad, perfiles personales para la seguridad social, pago de impuestos, etc., así el sujeto se ve obligado a desarrollar habilidades digitales, para sobrevivir a la era digital.

Las instituciones educativas no son la excepción, pues con el boom de las TIC dentro del aula, se exige al docente y al alumno el uso de cierto grado de tecnología, que si bien no garantiza la mejora de la enseñanza o recalca la existencia de un cambio positivo significativo, sí permite un cambio en la concepción de la educación.

Por otro lado, el sujeto al pertenecer a un contexto específico se ve obligado a seguir siendo parte de él. En este punto, se ingresa a la segunda fase motivadora, “la vida social” que hace recordar que el hombre por naturaleza es un ente social, un ser que necesita pertenecer y estar dentro de una sociedad.

La vida social, exige una serie de demandas, comportamientos, actitudes y habilidades específicas, y dentro de la tecnocultura no hay excepción. Las formas de uso y desuso de las tecnologías puede ser una primera división social como lo menciona Prensky con sus nativos e inmigrantes digitales, y a partir de esta primera segmentación, las dinámicas sociales entran en juego. El uso de aplicaciones y herramientas en un nicho específico de personas va comenzando a crear categorizaciones y con ellas, reglas de pertenencia.

El sujeto ha sobrevivido en el mundo digitalizado, ahora desea pertenecer a una sociedad digital en donde existe un mundo alterno, diferente en esencia al mundo físico que se conoce. Esta nueva vida social se ve reflejada en la *social media* – a

través de grupo y foros-, uso de paqueterías de edición, aplicaciones para comunicación y organización; al mismo tiempo el sujeto se recrea dentro de un mundo virtual donde la intangibilidad es la principal característica, donde va creando su autobiografía y va diseñando su propia personalidad virtual.

Finalmente, cuando está dentro de una sociedad digital y ha hecho vida social dentro del mundo cibernético, surge una nueva necesidad: el entretenimiento, pues como lo expresa Torvalds (2002) *“es algo intrínsecamente interesante y capaz de plantear un desafío [...] y la búsqueda de entretenimiento constituye sin duda un fuerte impulso”* y con el “cibermundo” postrado enfrente, sería paradójico que “se muriera de aburrimiento”; el entretenimiento y la diversión es estimulación suficiente para la creatividad.

Ahora que está en la red, el sujeto necesita divertirse y no es sino a través del disfrute y el juego que la pasión nace. El sujeto es fanático de lo instantáneo, está conectado 24 horas al día, y lo disfruta. Así, comienza un nuevo rol, pasa de ser un ente pasivo a ser un sujeto activo, ahora él crea, construye y distribuye contenidos a través del hipertexto.

Un sujeto que encuentra diversión en la filosofía, por ejemplo, comienza a ser receptor de información que encuentra en línea, la digiere, la desmenuza y la hace suya, pasando a ser emisor de información a través de un blog, un wiki, una cuenta en fb, twitter o Instagram, y esta difusión de información la hace a través de gifs, memes, *vines*, *quotes* o *screenshots*. Se convierte en un hacker, un *“experto o entusiasta de cualquier tipo”* (Torvalds, 2002, pág. 5), cuyo fin es ayudar a otros pues y socializar entre pares, *“la información constituye un extraordinario bien [...] es un deber de naturaleza ética compartir [...] cuya fuerza rectora no es el dinero, ya que sus frutos son compartidos con terceros”* (Himanen, 2002, pág. 41-42), es algo así como un *amateur*.

Un estudiante de filosofía, por ejemplo, siente el deseo de compartir información por el mero gusto de hacerlo, y porque encuentra en su ética hackerista una motivación



fundamental; pasa de construir entornos –blogs, wikis, redes sociales- personales a hacerlos públicos. Nace un filósofo hackerista.

Ahora bien, el sujeto se divierte dentro del mundo virtual, y como menciona Huizinga (1972), la cultura nace como un juego, es una actividad lúdica que más tarde se convierte en algo serio y deja de ser juego, pero la esencia sigue, pues *“lo lúdico queda en el trasfondo de los fenómenos culturales”* (pág. 68) es decir, la tecnocultura con tintes educativos nace como un juego, dentro de un mundo que es virtual y en un inicio es concebido así, pero *“a medida que la técnica [...] se organiza de manera más firme, crece [creando] una capa de ideas, sistemas, conceptos, doctrinas y normas, conocimientos y costumbres”* (Huizinga, 1972, pág. 101). Es en este momento cuando todo aquello que realizó el filósofo hackerista, pasa de ser un espacio de esparcimiento y recreación a un entorno de aprendizaje que se convierte en un espacio en donde “la comunidad” participa, opina y aporta.

El sujeto se hace autónomo y comienza a desarrollar un aprendizaje activo *“a través de actividades que promueven el diálogo, la colaboración, el desarrollo y construcción de conocimiento, así como habilidades y actitudes”* (ITESM, 2016), el cual en palabras más simples, es la adaptación tecnocultural del sujeto y el desarrollo de su filología hackerista a su vida cibernética

De esta forma, el sujeto es consciente de su aprendizaje, busca y modifica sus hábitos de consumo de información, la organiza y la analiza para que su aprendizaje sea significativo, desarrollando destrezas como la creatividad, un pensamiento crítico, habilidades para el trabajo colaborativo y destreza de comunicación, se alfabetiza digitalmente a sí mismo, se hace flexible y resiliente, se hace pluricultural e intercultural.

El sujeto crea su propio entorno de aprendizaje conforme se va apropiando de la tecnología digital, va modificando su tecnocultura y por ende su forma de percibir la educación y su entorno. El estudiante se convierte en un creador de PLE, en un hacker.

Nuevas prácticas urbanas: comunidades creativas

Siguiendo en el marco del *homo ludens* de Huizinga (1972), el juego en la sociedad permite potencializar y elevar la personalidad individual y colectiva, pero este realce no puede ser posible sin antes manifestarse de manera individual, que posteriormente genera un fenómeno colectivo, es decir, los colectivos se vuelven importantes e interesantes a medida que la tecnocultura se convierte en esencia para el sujeto, en el medio de comunicación y desarrollo para las nuevas comunidades que surgen al mezclar lo digital y lo físico.

La inteligencia colectiva solo comienza con la cultura (Lévy. 2004, pág. 21), la metamorfosis que cada individuo desarrolla a través de la interacción con su contexto, y son especialmente las tecnologías digitales las que permiten una tecnocultura enfocada en la comunicación, que produce la inteligencia colectiva, comunidades creativas.

Así, las comunidades –creativas- nacen primeramente como un juego de comunidad (Huizinga, 1972), que va permitiendo la adopción de tecnoculturalidad encaminada a la desindividualización de la conciencia, permitiendo cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo gracias a la creación de redes sociales o comunidades basadas en la comunicación compleja entre individuos.

Lévy (2004) nombra “inteligencia colectiva” a una nueva forma de hacer sociedad a partir de las nuevas prácticas de inteligencia no individualizada, es decir pensar y aprender en conjunto para el bienestar del colectivo, como lo expresa Majfud (2008) quien menciona que “*la educación es la inteligencia colectiva*” (pág. 1).

La creación EPA es una práctica que se visualiza desde una perspectiva individualista, sin embargo, si se mira en su interior se puede apreciar que éstos entornos son el resultado de lo colectivo. Para llevar a cabo una comunicad creativa (Levy, 2004) se necesitan dos cualidades esenciales, las cuales están presentes en el mundo digital, por un lado se tienen los “*medios sencillos y prácticos para conocer lo que hacemos juntos*” (pág. 12) y en segundo lugar los “*instrumentos que permiten el discurso colectivo*” (pág. 12). Las cualidades mencionadas por Levy (2004) pueden ser percibidas en la creación de los EPA.

Primeramente, tienen los medios para saber lo que se está haciendo en el colectivo; el sujeto conoce lo que se está haciendo, recibe notificaciones y actualizaciones en tiempo inmediato: mensajes sobre publicaciones en la *social media* en la que colabora, notificaciones sobre entradas en páginas como wiki y blogs, actualizaciones de las aplicaciones que utiliza, y mensajes de notificación si alguien editó algún texto o entrada en algún documento como *Drive*. Por otro lado, el sujeto también posee los instrumentos para crear un discurso, pues tiene a su alcance herramientas y aplicaciones que immortalizan su pensamiento en el mundo virtual como procesadores de texto, editores de imagen y video, que puede publicar a través de diversos medios accesibles en internet.

Con la idea anterior, es posible identificar cómo los EPA promueven la creación de comunidades inteligentes que a su vez, comienzan a ser creativas, es decir, *“tienen la capacidad de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos”* (Gagné, s.f., citado por Ezquivias, 2001, pág. 7). Esta creatividad, lleva impregnada la multidisciplinariedad y la multiculturalidad, cualidades que están en aumento con el uso de medios de comunicación ubicuos.

Ya el pensamiento luhmanniano otorgaba a la comunicación un estatus especial como elemento creador único que permite la socialización, Lévy le confiere un peso importante en donde converge la comunicación multidireccional y la cualidad de los sujetos a ser creadores y modificadores del discurso, pero no solo eso, sino que son divulgadores de conocimiento e información individual que al pasar al colectivo, éste es aprovechado para dar respuesta a las necesidades sociales.

Cuando un sujeto crea un EPA lo alimenta con la información que encuentra en la red y con lo que él mismo ha creado, construyendo una red de conocimiento que se ve reflejado en la creación de grupos focales que se unen de manera libre, autorregulada que tienen como objetivo cubrir una necesidad común, es decir se convierten en grupos creativos que buscan llegar a conclusiones y verdades nuevas, solucionando problemas de una manera innovadora y original.

Estos colectivos comienzan a transgredir las normas racionales del tiempo y del espacio, y se enfatiza en el trabajo en conjunto de manera síncrona y asíncrona bajo una filosofía hackerista a través de un vínculo renovado, por lo tanto, la idea individualista queda atrás y se enfatiza en la idea de que los colectivos son fuerzas inteligentes que superan a un solo sujeto.

Siguiendo con ésta idea, Rueda Ortíz (2004) lo menciona cuando expresa que el *hacker* realiza un trabajo individual casi en solitario que posteriormente permite la resolución de problemas de manera cooperativa, creativa y colaborativa, “*generando una participación de todos en la red para beneficiarse de ella y donde el producto de su trabajo luego es donado a la colectividad y a quien requiera hacer uso de éste*” (pág. 78), creando así una comunidad bien informada.

Se concibe así, que la inteligencia colectiva surge a partir de la multidisciplinariedad del contexto y de sus integrantes, pues un conjunto de mentes piensan mejor que una, especialmente si un problema es abordado desde distintos enfoques, la creatividad se ve favorecida a través del “*reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipóstasiadas*” (Lévy, 2004, pág. 19).

## CONCLUSIÓN

Con lo expuesto anteriormente, es posible identificar en la era digital un antes y un después de los entornos personales de aprendizaje: primeramente surgen como producto de la tecnoculturalidad con un enfoque educativo, pero también son el semillero para la creación de comunidades creativas y colectivos inteligentes, que dejan de regirse con una filosofía protestante para comenzar a dar lugar al hackerismo de Himanen.

## FUENTES

Altieri Megale, A. (2001). *¿Qué es la cultura?. La lámpara de Diógenes*. 2 (004). Pág. 15-20. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

da Conceicao de Almeida, M. (2008). *Para comprender la complejidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.

- Esquivias, S. M. T. (2001). Propuesta para el desarrollo de la 'Creatividad' en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas. Universidad Anáhuac. Tesis de Maestría.
- Himanen, P. (2002). La ética del hacker y el espíritu de la era de la información.
- Huizinga, H. (2007). Homo Ludens. México: Alianza Editorial/Emecé Editores.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2016). Aprendizaje activo. Recuperado del Centro de Desarrollo Docente e Innovación Educativa el 2 de diciembre de 2016 en <http://micampus.csf.itesm.mx/rzmcm/index.php/tutorials/2012-09-12-14-40-48>
- Levy, P. (2004). Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio.
- Loureiro Lamas, C. (s.f.). Posibilidad de folklore ante la tecnocultura. pág.59-73
- Majfud, J. (2008). La inteligencia colectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. (45-2).
- Maraña, M. (2010). Cultura y desarrollo: evolución y perspectiva. UNESCO Etxea.
- Ortega y Gasset, J. (1982). Meditación de la técnica. Washington, DC
- Rueda Ortiz, R. (2004). Tecnocultura y sujeto ciborg: esbozos de una tecnopolítica educativa. *Nómadas*. (21). Pág. 70-81
- Torvalds, L. (2002). Prólogo. En *La ética del hacker*. (pág. 9-12).

## EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN NAHUA Y EL DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO NACIONAL 2013-2018

José de Jesús Godínez Terrones  
Universidad del Centro del Bajío

### LA GRAN TENOCHTITLÁN

Tenochtitlán, la capital del imperio azteca, al verla los conquistadores se quedaron admirados ante tal magnificencia. Bernal Díaz del castillo nos cuenta

“Que parecía a las cosas de encantamientos que cuentan en el libro de Amadís, por las grandes torres, y pirámides y edificios que tenían dentro del agua, todo de cal y canto, algunos de nuestros soldados decían que si aquello que veían era cosa de sueño” (Sejourné, 1984, pág. 11).

Ciudad en la que la habitaban alrededor de trescientos mil personas, edificada sobre una laguna y ligada a la tierra por tres calzadas diseñadas, un gran número de puentes las prolongaban hasta el centro. Pero fueron los mercados, frecuentados diariamente por no menos de sesenta mil personas, lugares desbordantes de oro, plata, piedras preciosas, plumas de ricos colores, frutas lujuriosas de zonas tropicales, los que tuvieron el poder de fascinarlos (Cortés, 1985, pág. 62).

“Hay en esta gran ciudad muchas mezquitas o casas de sus ídolos, de muy hermosos edificios... y entre estas mezquitas hay una, que es la principal, que no hay lengua humana que sepa explicar la grandeza y particularidades de ella; porque es tan grande, que dentro del circuito della, que es todo cercado de muro muy alto, se podía muy bien facer una villa de quinientos vecinos. Tiene dentro deste circuito, toda a la redonda, muy gentiles aposentos, en que hay muy grandes salas y corredores, donde se aposentan los religiosos que allí están. Hay bien cuarenta torres muy altas y bien obradas... la más principal es más alta que la torre de la iglesia mayor de Sevilla. Son tan bien labradas, así de cantería como de madera, que no pueden ser mejor hechas ni labradas en ninguna parte” (Cortés, 1985, pág. 64), ni en España hay semejante magnificencia (Cortés, 1985, pág. 67).

Ciudad magnífica no vista antes por los conquistadores hasta en 1519, su origen el islote al que llegaron como refugiados los aztecas en 1325. Sometidos cuando llegan al Valle de México posteriormente se vuelven dominadores. La conjugación de su espíritu guerrero con el de los toltecas llega a producir magníficos resultados. Su fruto, el imperio mexicano (Bernal, 1984, pág. 116). La historia del pueblo del sol pone de manifiesto su espíritu guerrero y la integración de la tradición cultural

Los aztecas llegan a valle de México a mediados del siglo XIII, se establecen en Chapultepec, pero hostilizados, los culhuacanos hacia 1299 les permiten quedarse en Tizapán, para que murieran por la abundancia de víboras venenosas, los aztecas se alegran, las asaron para comérselas en vez de morir por el veneno de ellas. En 1323 por órdenes de su dios Huitzilopochtli le piden la hija del rey de Culhuacan para convertirla en su diosa Yaocíhuatl, la mujer guerrera. La princesa es sacrificada y cuando el rey de Culhuacan es invitado a dar culto a la diosa viviente, se da cuenta al disiparse el humo del incienso que es su hija. Los aztecas huyen y en 1325 se establecen en un islote, donde construirán México-Tenochtitlán, ahí encontraron el águila en un nopal devorando una serpiente (León-Portilla, 1983, págs. 38-42)

Los tepanecas los someten a grandes vejaciones y en 1428 el rey azteca Itzcóatl en alianza con Nezahualcóyotl príncipe de los texcocanos, los vencen. Participan también otras dos personajes aztecas importantes: Motecuhzoma Ilhuicamina posterior rey azteca y su hermano Tlacaélel como consejero del rey. Con Tlacaélel nace la visión místico-guerrera, ser el pueblo elegido del sol, que los lleva a conquistar de un océano a otro, hasta Chiapas y Guatemala. Tlacaélel manda quemar los libros de historia y reescribe la historia en la que resalta el papel del pueblo azteca y su protagonismo cósmico al proporcionar la sangre de los sacrificios humanos para evitar la muerte del sol. Todas las conquistas y guerras están justificadas por esta idea del pueblo del sol (León-Portilla, 1983, págs. 89-101).

La visión mítico guerrera de los aztecas era condenada por otros señoríos del Valle de México, como el de Huexotzingo y Texcoco, herederos de la tradición cultural nahua, la tolteca (León-Portilla, 1983, págs. 114- 115). Tradición que les venía de aquellos

que fueron los primeros pobladores de esta tierra de México los toltecas. El ideal del hombre sabio era referido siempre a la toltequidad (Sejourné, 1984, pág. 28).

## LA TOLTEQUIDAD

La Toltequidad, es un término abstracto: *toltecáyotl*. "toltequidad", conjunto de instituciones y creaciones de los toltecas. Se deriva el vocablo *Tollón*, que significa "en el lugar de espadañas o tules". Designa sitios donde abundan agua y vegetación. Llega a significar la idea de población grande y floreciente, ciudad y metrópoli. Se habla así de *Tollan Teotihuacán*, *Tollan Chollolan*, *Tollan Xicocotitlan*, *Tollan Culhuacan*, las ciudades de Teotihuacan, de Culhuacan. (Leon-Portilla, 1980, pág. 29) *Cholula y Xicocotitlan* (Sahagún, 1999, pág. 595)

*Tollan* se volvió un concepto referencial no ya de una ciudad o lugar, sino más bien de un nivel de cultura de sabiduría y refinamiento, de un logro alcanzado dentro de los marcos culturales, ciencia, medicina, arte (Sahagún, 1999, págs. 596-598).

“De la voz *Tollan* se derivó la de *toltécatl*, el habitante de una Tula, el poblador de una ciudad o metrópoli. A su vez, el vocablo *toltécatl* hizo suyo el sentido de hombre refinado, sabio y artista. De él se formó a la postre el abstracto *toltecáyotl*: el conjunto de todo aquello que pertenece y es característico de quienes viven en una *Tollan*, una ciudad. Los relatos en náhuatl nos dicen que la *toltecáyotl* abarcaba los mejores logros del ser humano en sociedad: artes y urbanismo, escritura, calendario, centros de educación, saber acerca de la divinidad, conocimiento de las edades del mundo, orígenes y destino del hombre”. (Leon-Portilla, 1980, págs. 18-19)

Paradigma de cualquier otra *Tollan* era para los mexicas *Teotihuacán*. Ahí se había alcanzado máximo esplendor una *yuhcatilizth*, "existir de un modo determinado", que fue auténtica *toltecáyotl*, obra de los sabios que allí gobernaron, “los concedores de las cosas ocultas, los poseedores de la tradición, los fundadores de pueblos y señoríos” (Leon-Portilla, 1980, pág. 26).

*El Códice Matritense de la Academia dice de los toltecas:*



“En verdad muchos de los toltecas / eran pintores, escribanos de códices, escultores, / trabajaban la madera y la piedra, / construían casas y palacios, / eran artistas de la pluma, alfareros.

En verdad eran sabios los toltecas, / sus obras todas eran buenas, / todas rectas, todas bien planeadas, / todas maravillosas.

Los toltecas eran muy ricos, / eran felices, / nunca tienen pobreza ni tristeza.

Los toltecas eran experimentados, / acostumbraban dialogar con su propio corazón.

Conocían experimentalmente las estrellas, / les dieron sus nombres.

Conocían sus influjos, / sabían bien cómo marcha el cielo, / cómo da vueltas... (Leon-Portilla, 1980, pág. 28)

*Toltécatl* significa artista, quien había conseguido la perfección en un arte, un preservador de la antigua cultura heredada. Entre los nahuas a los más grandes artistas, les dan el epíteto de *toltecas* (León-Portilla, 1983, pág. 157).

Los mexicas tuvieron plena conciencia de conservar su tradición, que les confirió rostro y corazón a una comunidad, se sentían herederos de una tradición a la que había que preservar y cultivar. En los centros educativos era donde se daba esa tarea. “Necesidad vital, sustento del propio rostro y corazón, vínculo de la comunidad, todo esto y mucho más significaba para quienes, en los centros de educación, los *calmécac* y *telpochcalli*, en los templos, en el hogar y, por todos los medios al alcance, buscaban hacer suyo aquello que tenían como recto y bueno y que a la vez era menester acrecentar” (Leon-Portilla, 1980, pág. 32). Los *tlataminime* ejercían su influencia sobre la comunidad de estudiantes que ocurría a formarse un rostro sabio y un corazón firme, allí se refinaba el legado.

La figura del sabio náhuatl en su función de maestro:

“Maestro de la verdad, /no deja de amonestar. / Hace sabios los rostros ajenos, / hace a los otros tomar una cara, / los hace desarrollarla. / Les abre los oídos, los ilumina. / Es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende. /Pone un

espejo delante de los otros, / los hace cuerdos y cuidadosos, / hace que en ellos aparezca una cara...

Gracias a él, la gente humaniza su querer, / y recibe una estricta enseñanza. / Hace fuertes los corazones, / conforta a la gente, / ayuda, remedia, a todos atiende.” (Leon-Portilla, 1980, págs. 193-194). El sentido y la finalidad de la educación náhuatl es "dar sabiduría a los rostros ajenos".

La manera como describen a los sabios está en plena concordancia con el fin de la educación.

“El sabio: una luz, una tea, / una gruesa tea que no ahuma. / Un espejo horadado, / un espejo agujereado por ambos lados. / Suya es la tinta negra y roja, / de él son los códices, de él son los códices....

Suya es la sabiduría transmitida, / él es quien la enseña, / sigue la verdad. / No deja de amonestar.

Hace sabios los rostros ajenos, / hace a los otros tomar una cara [una personalidad], / los hace desarrollarla. / Les abre los oídos, los ilumina. / Es maestro de guías, / les da su camino, de él uno depende.

Pone un espejo delante de los otros, / los hace cuerdos, cuidadosos; / hace que en ellos aparezca una cara [una personalidad” (León-Portilla, 1983, págs. 123-124)

Los *tlatimime*, “aquel que sabe algo”, los sabios, hombres dedicados a penetrar en el conocimiento de las antiguas doctrinas toltecas habían dejado en cierto modo para el culto popular de los dioses, los innumerables ritos y sacrificios de la religión náhuatl. Su preocupación fundamental era encontrar la posibilidad de infundir en el hombre una auténtica raíz en este mundo, en el que todo es como un sueño, como un plumaje de quetzal que se desgarran (León-Portilla, 1983, págs. 124-125) como una pintura que se borra, “como una flor hemos de secarnos sobre la tierra” (Martínez, 1984, pág. 198)

El hombre de rostro sabio y corazón de piedra es un ser en búsqueda de su madurez, no da su corazón a cada cosa, esto le permite preguntarse sobre su finalidad. El rostro

es la manifestación de un yo que se ha ido adquiriendo y desarrollado por la educación, "el rostro connota aquello que caracteriza la naturaleza más íntima del yo peculiar de cada hombre" (León-Portilla, 1956, pág. 188).

El corazón es el aspecto dinamizador del rostro, es el que mueve hacia una búsqueda, es el que hace que el hombre tienda hacia algo, el corazón es una energía con tendencia a lo verdadero (León-Portilla, 1956, pág. 189). *In ixtíi, in yóllotl*, "la cara, el corazón", simbolizan siempre lo que hoy llamaríamos fisonomía moral y principio dinámico de un ser humano. "Corazón", órgano al que atribuían el dinamismo de la voluntad y la concentración máxima de la vida (León-Portilla, 1980, pág. 192). Yóllotl etimológicamente se deriva de la misma raíz de oll-in "movimiento", en su forma abstracta yóll-otl significaría "la movilidad de cada quien" (León-Portilla, 1983, pág. 147)

El imperio mexica de alguna manera logra iniciar una cierta unidad, política, económica, social en el Valle de México, culturalmente subyacía la herencia de los toltecas. Los *tlataminime* en los centros de educación, *calmécac* y *telpochcalli*, donde van forjando la identidad cultural, la asistencia a estos centros era obligatoria. En ellos se transmitía la *toltecáyotl*.

El ideal de la educación nahua era forjar:

"El hombre maduro: / Corazón firme como la piedra, /Corazón resistente como el tronco de un árbol; / Rostro sabio. / Dueño de un rostro y un corazón, /Hábil y comprensivo" (León-Portilla, 1983, pág. 147)

El hombre que busca lo conveniente, lo recto, sólo así se logra poseer un rostro y un corazón verdadero, porque sólo buscando lo recto, lo conveniente "estarás en pie, serás verdadero" (León-Portilla, 1956, pág. 241).

## IDEAL DE LA EDUCACIÓN EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

En el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* convergen ideas y visiones, propuestas y líneas de acción para llevar a México a su máximo potencial. Pretende comunicar el Gobierno de la República, de una manera clara, concisa y medible la visión

y estrategia de gobierno de la presente Administración. Establece como Metas Nacionales: un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global.

México tiene un gran reto en materia de productividad, la productividad total de los factores en la economía ha decrecido en los últimos 30 años a una tasa promedio anual de 0.7%. El crecimiento negativo de la productividad es una de las principales limitantes para el desarrollo nacional.

Un México con educación de calidad requiere robustecer el capital humano, debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda. Los resultados de las pruebas estandarizadas de logro académico muestran avances que, no son suficientes. La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país, limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar.

La falta de capital humano no sólo es reflejo de un sistema de educación deficiente, también es el resultado de una vinculación inadecuada entre los sectores educativo, empresarial y social. Los trabajadores mexicanos en el extranjero pueden y alcanzan niveles de productividad sobresalientes bajo cualquier medida. Por ello, en México se debe proveer a nuestra población con la más alta plataforma para el desarrollo de sus habilidades. Nuestros jóvenes requieren un camino claro para insertarse en la vida productiva. La educación deberá estar en estrecha vinculación con la investigación y con la vida productiva del país. La nación en su conjunto debe invertir en actividades y servicios que generen valor agregado de una forma sostenible. El reto es hacer de México una dinámica y fortalecida Sociedad del Conocimiento.

Se busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y

las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado. (Gobierno de la República, 2017)

## CONCLUSIÓN

Mientras la educación nahua propone un hombre de corazón duro y rostro sabio, la educación mexicana está centrada en la productividad, insertar al joven en una sociedad globalizada. Ser competitivos, generar productos y servicios de alto valor agregado. El ideal como individuo, como persona es la del homo faber, no la del hombre sabio, con un desarrollo integral.

## Bibliografía

- Bernal, I. (1984). *Tenochtitlán en una Isla*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, H. (1985). *Cartas de Relación. Sepan Cuantos. 7*. México D.F.: Porrúa.
- Gobierno de la República. (11 de 01 de 2017). *El Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica*. Recuperado el 11 de 01 de 2017, de [http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf)
- León-Portilla, M. (1956). *La filosofía Náhuatl Estudiada en sus Fuentes*. México D.F.: UNAM. Instituto de Historia: Seminario de Cultura Nahua.
- Leon-Portilla, M. (1980). *Totecayotl. Aspectos de la Cultua Náhuatl* . México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (1983). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares* . México D.F.: Cultura SEP Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (2003). *Códices . Los Antiguos Libros del Nuevo Mundo*. México D.F.: Aguilar.

León-Portilla, M. (2005). *La Visión de los Vencidos, Relaciones Indígenas de la Conquista*. México D.F.: UNAM.

Martínez, J. L. (1984). *Nezahualcóyotl Vida y Obra. Lecturas Mexicanas.39*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Sahagún, F. B. (1999). *Historia General de las Cosas de NUeva España. Sepan Cuantos, 300*. México D.F.: Porrúa.

Sejourné, L. (1984). *Pensamiento y Religión en el México Antiguo. Lecuras Mexicanas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

## DE LA DESESPERANZA A LA ESPERANZA: A LA BÚSQUEDA DEL SUJETO COGNOSCENTE

Yolanda Coral Martínez Dorado

Escuela Normal Superior Oficial de  
Guanajuato

### Introducción

Después de haber presenciado el fin de una centuria y los albores de otra, de transitar además en la segunda década del siglo XXI, nuevos sentidos se configuran en las palabras que acompañan aún al discurso contemporáneo: globalización y posmodernidad. Dentro de este lenguaje obnubilado, el sujeto desaparece para convertirse en individuo, enajenado de su realidad y arrastrado por las políticas neoliberales imperantes en el mundo de hoy.

El propósito de este ensayo es abordar al sujeto cognoscente ante la crisis de paradigmas en el siglo XXI para lo cual, se retoman las consideraciones de Morin (1992) tendientes a delimitar la fundamentación metodológica. Además, se plantea la paradoja de la esperanza-deseesperanza, vislumbrada a partir del paradigma de la complejidad en su variante ética (Morin, 2006). En un inicio se recurre a los conceptos de globalización y posmodernidad desde una postura sociológica con la finalidad de cimentar las bases para la desesperanza; y posteriormente, se fundamenta la emergencia del sujeto cognoscente como la esperanza de un futuro necesario, aludiendo a su capacidad pensante como un primer paso para que reconozca la posibilidad de transformación de la realidad

### Paradoja: desesperanza-esperanza

Abocarse a *conocer el conocimiento* es la tarea epistemológica que representa una tautología compleja pero necesaria. En este sentido, la doble vertiente del ser humano como sujeto cognoscente y como posible objeto de conocimiento plantea una serie de conflictos filosóficos, científicos y metodológicos. Sin embargo, la propuesta de la complejidad, en su variante ética representa una respuesta. A este tenor Morin

señala que “un paradigma contiene [...] los conceptos fundamentales o las categorías rectoras de inteligibilidad al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción/repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) [...]”. (1992, p. 216). El punto medular de esta enunciación estriba en las inscripciones (imprinting) que tienen culturalmente los individuos, por lo que un paradigma debe ser dialógico para abarcar la complejidad hasta lograr la simplicidad en la comprensión del objeto de estudio. En este caso, la paradoja desesperanza-esperanza como relación lógica, provee un marco de reflexión.

Desesperanza: Globalización y posmodernidad.

Globalización y posmodernidad son dos conceptos frecuentemente mencionados en el discurso actual, teniendo presencia en la cotidianidad, principalmente en los medios de comunicación y en las conversaciones dentro y fuera de la academia (carácter formal e informal). Ambos términos forman parte del debate en el Estado neoliberal.

Si bien la Modernidad estableció y delimitó sus valores: progreso, comunicación y razón, para dejar atrás a la Edad Media, no existe un consenso sobre el comienzo de la posmodernidad y si ésta ha superado las tendencias de la Modernidad y por lo tanto, es viable que se considere una etapa renovada. Empero, a nivel sociológico, la posmodernidad se vincula con el clima de época al que la globalización, en su aspecto cultural ha conllevado (Brünner, 1998).

Con la finalidad de articular el giro de la Modernidad a la posmodernidad, Brünner señala que:

*La posmodernidad sería por tanto, una modernidad sin lamentos, sin la ilusión de una posible reconciliación entre juegos de lenguaje, sin nostalgia de totalidad ni de unidad, de reconciliación del concepto y la sensibilidad, de experiencia transparente y comunicable; en una palabra, una modernidad que acepta la pérdida de sentido, de valores y de realidad con una jovial osadía: el posmodernismo como gaya ciencia. (1998, p. 54)*



Esta reflexión elaborada por Brünner (1998), que une a la Modernidad y a la posmodernidad en el mismo sentido y en la misma época, se suma a la idea de Ianni cuando reconoce que “sería ilusorio hacer una distinción y oponer a la modernidad y posmodernidad, como si se excluyese. Es verdad que estas dos categorías incluyen dos modos de vida, estilos de pensamiento o visiones del mundo diferentes.” (2000, p. 111). No obstante están dialécticamente determinadas y aunque estén polarizadas, se refieren recíprocamente.

En el mismo sentido, Augé reconoce que los discursos de la posmodernidad están condicionados por sentimientos opuestos: pesimismo o alegría (1998, p. 31). En este talante, se circunscribe el concepto de Weber conocido como desencantamiento del mundo, en relación a la naturaleza y a la convivencia (Augé, 1998, p. 38). Desencantamiento que para Wallerstein (2006), ofrece un marco teórico (posmoderno) para los asuntos olvidados por la modernidad respecto a las minorías (p. 71).

La perspectiva negativa de la globalización conmina hacia la concepción ampliamente rechazada por los detractores de este fenómeno (globalifóbicos), se hace presente en un modo de imaginar lo global:

*Un conjunto de estrategias para realizar la hegemonía de macroempresas industriales, corporaciones financieras, majors del cine, la televisión, la música y la informática, para apropiarse de los recursos naturales y culturales, del trabajo, el ocio y el dinero de los países pobres, subordinándolos a la explotación concentrada con que esos actores reordenaron el mundo en la segunda mitad del siglo XX (García, 1999, p. 31).*

De esta manera, la globalización como fenómeno totalitario oprime a los países llamados del Tercer Mundo, cuyas condiciones económicas están en desventaja en el flujo vertiginoso de un fenómeno que permea las relaciones que se establecen al desaparecer las fronteras y por tanto, las identidades singulares. Al respecto, Wallerstein anuncia que:

*La celebración ideológica de la llamada globalización es en realidad el canto del cisne de nuestro sistema histórico. Hemos entrado en la crisis de este*

*sistema. La pérdida de esperanza y el miedo que la acompaña son parte de la causa y el síntoma principal de esta crisis [...] Esto garantiza que estamos entrando en una transición histórica. Garantiza también que adoptará la forma de una etapa de problemas, un período negro que durará tanto como dure la transición.”* (Wallerstein, 2003, p. 34).

La concepción negativa o positiva de la globalización depende de la ideología del sujeto, de su posicionamiento en la escala social, de sus oportunidades o limitaciones. Pero por otra parte, la ignorancia sobre el significado de la globalización obedece al desconocimiento que aqueja al hombre contemporáneo, quien vive de manera inconsciente los acontecimientos y los embates de los tiempos posmodernos, a cuyos efectos se somete: desigualdad, crisis de Estado, información a velocidad vertiginosa y desesperanza.

Esperanza: a la búsqueda del sujeto.

Después de haber transitado los tres primeros lustros del siglo XXI, la sociedad se enfrenta a una crisis producto del capitalismo, de la globalización y la posmodernidad, llegando a su punto más álgido con el miedo de cara al futuro. Sin embargo, Wallerstein (2003) señala la posibilidad de la *utopística* que se presenta como “la evaluación seria de las alternativas históricas dentro del ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material” (p. 3). En este sentido, la integración de moralidad, política y ciencia, coadyuvará en la construcción de una nueva etapa de acuerdo con las acciones tácticas que la cimenten y se encamine hacia la edificación de un nuevo paradigma para concebir al sujeto cognoscente.

Este futuro alternativo es un proyecto que deberá ser emprendido de forma colectiva. No obstante, el individualismo imperante hoy en día, será el obstáculo de la utopística. *¿Cómo revertir los efectos negativos del sistema-mundo capitalista?, ¿Se puede recuperar el paraíso?* (Wallerstein, 2003)

Un paraíso que nunca existió; empero es inexcusable la búsqueda de opciones con menor costo emocional para reducir la anomia que corroe el sistema-mundo. En el ámbito de la emergencia del sujeto, la *utopística* se convierte en el

paradigma que puede conciliar el desarrollo moral, intelectual y de acción (político). Finalmente la polarización social debe superarse para lograr la inclusión que demanda un mundo desigual, donde el empoderamiento del sujeto cognoscente será la clave para repensar la superación de los efectos negativos de la globalización cultural

A tenor de otra propuesta, Maffesoli incita al vagabundeo como un tipo de creatividad para abatir los valores burgueses en la posmodernidad (2004, p. 65). Estos valores burgueses, de ocio y consumo, de trabajo y seguridad, pero que al mismo tiempo, domesticar y alienan al hombre, quien no es sujeto y se conforma con ser individuo, con la soledad y egoísmo, que su condición le representa. Por el contrario, encuentra su fuerza como sujeto y de este modo, se logra asumir como un ser pensante, capaz de conocer (sujeto cognoscente), dejar en el camino sus miedos, “enfrentar las incertidumbres” (Morin, 1999) para trascender.

La esperanza de que después de la crisis en el contexto posmoderno, vista como una patología necesaria e inevitable, la “medicina del sujeto es la que combina la cura de la enfermedad y el cuidado del enfermo”. (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 11). Como consecuencia la escuela de y para el sujeto, es aquella que le permite convertirse en un actor autónomo, en condiciones de aceptación y respeto a la diversidad cultural y al mismo tiempo, a través del acceso a la información. Por ello, el vacío al que se refería la llamada sensibilidad posmoderna (de la desesperanza), es justamente, donde puede emerger el sujeto y así ocupar el lugar que le corresponde.

Para Touraine y Khosrokhavar la idea del sujeto reemplaza a la idea del ciudadano, propia de la Modernidad (2002, p. 31). La tendencia es la liberación del individuo y rescatar al sujeto. “No se trata en absoluto de esto: haz lo que te plazca; es más bien la esperanza de salvarse y renacer. Es una moral, una ética y una sociología de la salvación...” (Op. cit., p. 34).

Por su parte, Morin (2006) indaga de forma precisa: “¿Hay esperanza?” (p. 95) Respondiendo líneas después: “Conserva la esperanza cuando todo parece

perdido” (p. 222). La complejidad estriba en reconocer que se tiene esperanza y por consiguiente, se tienen muchos motivos para la desesperanza y viceversa, por lo que se requiere la vinculación de la teoría con la práctica dentro de una postura congruente.

La esperanza es convertirse en el *sujeto teórico* (Bourdieu, 2007, pp. 231-232). Superar la distancia que hay entre el sujeto cognoscente y el conocimiento, cimentar las bases para la transformación de la realidad. De aquí se asume la necesidad de que el sujeto cognoscente se convierta en el centro de la educación.

En la paradoja esperanza-desesperanza, el fenómeno más tangible es la desesperanza, es lo que ocurre en los tiempos de la globalización y la posmodernidad. Sin embargo, de la desesperanza puede nacer la esperanza. “La esperanza es una necesidad ontológica” (Freire, 1993) y esa idea nos proporciona referencia y sentido para intentar transformar la realidad, en la práctica, en un paradigma que trabaje con el sujeto y no para el sujeto.

Contribución desde la ética compleja

Luego de llevar a cabo una demostración de la ética compleja de Morin (2006), aproximando la esperanza-desesperanza, como el medio por el cual, el sujeto es capaz de emerger, sólo a condición de la búsqueda en sí mismo, surge la necesidad de problematizar la práctica docente, con el objetivo de unir el puente entre la teoría y la práctica.

*Creo que vivimos en una época fascinante para el mundo del saber, y eso se debe a que atravesamos una crisis sistémica que nos obliga a reabrir cuestiones epistemológicas de base y a pensar en reorganizaciones estructurales. No podemos tener la certeza de que vayamos a estar a la altura de las circunstancias, pero tampoco podemos achicarnos ante el desafío. Tenemos que asumir nuestra responsabilidad como científicos y académicos de la misma manera en que abordamos la multiplicidad de temas que se nos presentan en este punto de inflexión de las estructuras del saber. (Wallerstein, 2004, p. 54).*

Es impostergable asumir la propia crisis de paradigmas para reconocerse como sujeto cognoscente, cuestionar dogmas y saberes infundados que nublen la acción de conocer. Aquí reside la importancia de realizar un ejercicio en el que estriba una regresión: *impensar*, es decir, eliminar de nuestro esquema mental los supuestos internalizados e inconscientes que son una barrera para la comprensión del mundo en esta época (Wallerstein, 2004, p. 90).

La globalización y la posmodernidad, así como las políticas neoliberales nublan el surgimiento del sujeto cognoscente, como protagonista de una realidad que no está determinada y menos es inmutable. El clima de época y la desesperanza que subyace tienden a sumergirlo, por todo lo que no le ha sido conferido; y sin embargo, es a través de un esfuerzo reflexivo, que logrará reivindicar su lugar en el mundo. Resurgir y actuar en la realidad, haciendo posible la construcción de mundos nuevos.

Siguiendo a Augé (2001) dos ideas pueden ser fructíferas para situarse ante la crisis de paradigmas en el siglo XXI:

1. Escalas: Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española una de las acepciones de escala es: "Lugar donde tocan las embarcaciones o las aeronaves entre su punto de origen y el de destino." (2001). El sujeto cognoscente precisa tener una escala entre el inicio de su travesía y el conocimiento inminente. "Durante las escalas se rememoran los episodios pasados, se subsanan los desgastes, se realiza el abastecimiento y se piensa en la continuación." (Augé, 2001, p. 186). La escala es una espera, un momento para reflexionar en los tiempos de crisis y un respiro antes de continuar el trayecto que ha sido trazado para no hundirse en los mares posmodernos y salir adelante.
2. Intentos y esquivas: Con estas palabras recuperadas del esgrima, Augé (2001) explica una postura ante la vida. La defensa a través del intento y de la esquivas en este aspecto, es capaz de hacer frente a la globalización y a la posmodernidad, ambos fenómenos considerados como la desesperanza del hombre que surge de

la colectividad para reclamar su espacio vital como sujeto cognoscente ante cualquier acto cuyo propósito sea someterlo.

Por tanto, esquivar los efectos negativos de la globalización y la posmodernidad e intentar superar el abandono a sí mismo y las exposiciones mediáticas que se apoderan de su ser y lo alienan sigilosamente. “Lo que yo denomino el sujeto no es un ideal, ni un héroe; es lo que hace que un hombre siga siendo un hombre o llegue a serlo, tanto en las más duras como en las mejores circunstancias.” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 47).

El sujeto cognoscente ante la crisis de paradigmas del siglo XXI puede emerger en el pensamiento ético complejo, a través de la paradoja esperanza-desesperanza, como el sujeto que procura conocer a través de la interacción con la realidad, para incidir en ella y transformarla. Es la resistencia del sujeto.

#### Conclusiones e implicaciones

La paradoja esperanza-desesperanza aquí presentada muestra los alcances y efectos de la globalización y de la posmodernidad, pero también enseña un camino posible hacia la búsqueda del sujeto cognoscente ante la crisis de paradigmas en el siglo XXI.

El clima posmoderno presente hoy en día no es negociable, cabe decir que vendrán tiempos mejores pero estos son los nuestros. La consigna es salir adelante de los mares posmodernos y que la sensibilidad de época sea un aliciente para emprender la travesía hacia la búsqueda del sujeto, haciendo las escalas necesarias, intentando y esquivando para fortalecer el compromiso ético de la complejidad: en la desesperanza siempre se encuentra la esperanza. En este sentido, el mundo es lo que cada sujeto hace de él.

Otro proceso abordado fue la globalización, que si bien representa la desesperanza en su nivel más álgido, es inminente la desaparición de fronteras y por ende la necesidad de reafirmar la identidad del sujeto. Al respecto, tal como se mencionó, la esperanza consiste en la emergencia del sujeto cognoscente como centro de la educación.

La búsqueda del sujeto cognoscente es un trabajo de duelo, desalientos, tensiones y en ocasiones desesperanza, pero de resistencia y revolución. No obstante, un remolino de utopías, sueños y posibilidades se observan en el horizonte: la esperanza. Esta paradoja no debe ni puede terminar aquí. Éste es sólo el comienzo de una reflexión y aspira a ser el capítulo inicial de un por-venir de discusiones.

#### Referencias

- Augé, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. 2ª. Edición. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M. (2001). *Ficciones de fin de siglo*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brünner, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Chile: FCE.
- Diccionario de la Lengua Española (22ª. Edición) (2001). 22ª Edición. Barcelona: Real Academia de la Lengua Española.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- García, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, Paidós.
- Ianni, O. (2000). *Enigmas de la modernidad-mundo*. México: Siglo XXI Editores.
- Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: FCE.
- Morin, E. (1992). *El método. IV. Las ideas*. Barcelona: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (2006). *El método. 6. Ética*. Madrid: Colección Teorema.
- Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (2ª Edición). México: FCE.
- Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.

Wallerstein, I. (2003) *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Editorial Siglo XXI-UNAM.

Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: GEDISA.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. 9ª ed. México: Siglo XXI Editores-UNAM.

---



Este libro,  
*Investigación y formación en los posgrados*  
*En educación para el desarrollo social y humano*  
se terminó de editar  
en abril de 2017  
en los talleres de  
Ediciones de la Noche,  
Madero #687, Zona Centro,  
Guadalajara, Jalisco.

[www.edicionesdelanoche.com](http://www.edicionesdelanoche.com)